

EXPRESSIONS

N° 26

Novembre 2005

Dossier : Lire l'image

Didier VACHER

La référence artistique dans la formation en arts visuels

Ludovic ANGAPIN

Arts visuels : comment apprendre à lire une image ?

Bilâl ALIBAYE

Éduquer le regard à la lecture d'images

Paul OBADIA

Le film : un objet à lire ?

Isabelle POUSSIER

Cinéma de plasticien : les mots du film

Recherches diverses

Jacques LAMBERT

Comment la pensée vient aux enfants

Guillemette de GRISSAC

Pratiques d'écritures

Pastiche

Un chapitre oublié des *Essais* de Montaigne

I.U.F.M. DE LA RÉUNION

EXPRESSIONS

Revue de recherches disciplinaires et pédagogiques

Publication semestrielle

de l'Institut universitaire de formation des maîtres de la Réunion,

allée des Aigues marines, Bellepierre, 97 487 Saint-Denis cedex

(téléphone : 02 62 90 43 43 ; télécopie : 02 62 90 43 00).

Responsable de la publication

Philippe GUILLOT

Comité éditorial

Amélie ADDE

Marie-Françoise BOSQUET

Jean-Marie CANS

Jean-Albert CHATILLON

Guy CHAUCHAIX

René DUBOIS

Mireille HABERT

Isabelle POUSSIER

Jean SIMON

Martine TAVAN

Dominique TOURNÈS

Directeur de la publication

Michel POUSSE

Adresse électronique des membres de la rédaction :
prénom.nom@reunion.iufm.fr

Site Internet :

<http://www.reunion.iufm.fr/Recherche/Expressions/Accueil.htm>

Les travaux adressés à la rédaction doivent être dactylographiés,
présentés d'une façon conforme aux normes de la revue
et accompagnés d'une disquette ou transmis par Internet
au format Word pour Windows.

Les articles publiés n'engagent que leur(s) auteur(s).

SOMMAIRE

Philippe Guillot, *Éditorial*..... p. 3

Lire l'image

Didier VACHER

La référence artistique dans la formation en arts visuels.

Choix et lectures de la référence dans le primaire..... 9

Ludovic ANGAPIN

Arts visuels : comment apprendre à lire une image ?..... 25

Bilâl ALIBAYE

Éduquer le regard à la lecture d'images..... 45

Paul OBADIA

Le film : un objet à lire ?..... 67

Isabelle POUSSIER

Cinéma de plasticien : les mots du film..... 83

Recherches diverses

Jacques LAMBERT

Comment la pensée vient aux enfants

L'élaboration mentale précoce des signes-outils
(symboles, lettres, chiffres et codes)

nécessaires à la construction du savoir scolaire..... 109

Guillemette de GRISSAC

Pratiques d'écritures..... 119

Pastiche

Un chapitre oublié des *Essais* de Montaigne

Des pastichages pédagogiques.....137

Lectures

L'École et les sciences, études réunies et présentées par Jean Lombard.

Compte rendu de Philippe Guillot.....147

Expérimentation « Lycée de toutes les chances ». Rapport d'évaluation, de Gilles Ferréol.

Compte rendu de Philippe Guillot.....148

Les formateurs de l'IUFM publient.....151

ÉDITORIAL

Cette nouvelle livraison de notre revue est centrée autour de l'image, quelle que soit sa nature. Il est banal de constater combien le développement des moyens de communication de masse et de la publicité ajoute une infinité d'images à celles que véhiculent depuis longtemps les œuvres de l'art pictural ou de l'iconographie traditionnelle, souvent religieuse. Photo et cinéma nous proposent maintes figurations du réel. Mais nos élèves – et nous-mêmes ? –, sont-ils capables de les interpréter, de les analyser pour en tirer toutes les informations et mieux les apprécier, d'en « tirer la substantifique moelle », aurait dit Rabelais ? Comment faire, justement, pour qu'ils aillent au-delà du seul jugement esthétique ? C'est autour de ce questionnement qu'est bâti le dossier de ce numéro.

On y trouvera tout d'abord un article où Didier Vacher se pose la question de la place de la référence dans les arts visuels en appuyant sa réflexion sur l'usage que l'on peut faire de la liste officielle proposée par le ministère de l'Éducation nationale aux professeurs des écoles. C'est à deux d'entre eux, Ludovic Angapin et Bilâl Alibaye, que nous donnons la parole ensuite à travers deux mémoires professionnels de qualité réalisés dans le cadre de leur formation à l'IUFM. Tous les deux s'attachent « à montrer la nécessité d'une éducation à l'image à l'école élémentaire » qui permet d'éclairer le regard des enfants et le développement de leur jugement et de leur esprit critique tout en leur libérant leur propre créativité. La publication de travaux de stagiaires dans notre revue n'est certes pas nouvelle, mais s'est quelque peu raréfiée au fil des numéros. *Expressions* a toujours eu pour objectif de faire connaître les recherches effectuées à l'IUFM. Les mémoires professionnels en font d'autant plus partie qu'ils correspondent à notre mission première : la formation pédagogique. Et, pour les meilleurs d'entre eux, la parution dans une revue universitaire ne peut être qu'une consécration. Nous espérons donc pouvoir en publier d'autres dans les prochains numéros.

Ces trois textes centrés sur l'école élémentaire sont complétés par deux contributions en rapport avec le cinéma : une tout d'abord du spécialiste-maison, en quelque sorte, Paul Obadia¹, sur la lecture des films ; une autre ensuite, d'Isabelle Poussier, qui montre, à travers la réalisation d'un film par

1. La réalisation de ce dossier a nécessité de nombreuses lectures attentives et critiques, dont la sienne. Qu'on me permette ici de le remercier tout particulièrement ainsi que les collègues enseignant les arts visuels à l'IUFM.

l'artiste-plasticien, combien cette expérience est riche d'enseignements en matière de lecture et de compréhension d'images.

Comme nous en avons désormais l'habitude, nos pages sont aussi ouvertes à des travaux de recherche ou de réflexion autres que ceux qui constituent notre dossier. Nous y retrouvons cette fois les signatures de Jacques Lambert qui se demande comment s'élaborent mentalement, chez les enfants, les « signes-outils » que nécessite la construction du savoir à l'école, et de Guillemette de Grissac qui se fait l'écho de son expérience d'animatrice d'ateliers d'écriture et notamment de nouvelles.

Le dernier texte que nous publions est – une fois n'est pas coutume – un pastiche, en l'occurrence celui d'un chapitre prétendument oublié des *Essais* de Montaigne derrière lequel les habitués de la revue n'auront aucun mal à voir l'œuvre d'un ancien collègue de l'IUFM, philosophe spécialisé dans l'éducation et collaborateur régulier de cette publication qui l'honora dans un passé récent d'un numéro presque à lui tout seul consacré, le 24, paru il y a tout juste un an. Contrairement à ce qui est affirmé dans la note 2 de ce texte, Bernard Jolibert, car c'est bien lui, n'est pas mort, on le voit, il s'en faut de beaucoup. Une fois encore, il part en guerre non pas contre les pédagogues que nous essayons tous d'être dans cet établissement, mais contre les excès du pédagogisme de certains qui prétendrait tout régenter en matière d'éducation. Il le fait d'ailleurs aussi dans un ouvrage collectif publié il y a peu sous la direction de son ami Jean Lombard et dont nous nous faisons l'écho sous forme d'une note de lecture. Naturellement, comme les autres articles de cette publication, celui-ci n'engage que son auteur et si, comme d'autres, il doit susciter un débat, nous ne pourrons que nous en réjouir.

Philippe GUILLOT

LIRE L'IMAGE

LA RÉFÉRENCE ARTISTIQUE DANS LA FORMATION EN ARTS VISUELS. Choix et lectures de la référence dans le primaire.

Didier VACHER

Collège Zena M'Dere, Pamandzi (Mayotte)

Résumé. – Le problème de la référence est récurrent dans la discipline des arts visuels, toujours appelés « plastiques » dans le secondaire. Comment orienter le choix des repères artistiques si l'on prend en compte le contexte de notre culture de masse ? Comment la référence entre-t-elle dans le jeu d'un enseignement partagé entre apprentissages traditionnels de savoirs normés et pratiques mettant en relief des attitudes créatives libérées de toutes contraintes ? Ces réflexions serviront de préliminaires à l'analyse partielle du procédé de la liste officielle destinée aux professeurs des écoles. Cette liste est-elle efficace et souhaitable ? Peut-elle et doit-elle se généraliser, même au-delà des cycles du primaire ? Quelle lecture peut-on en faire ?

Abstract. – The question about references is always important in Visual Art, also called Plastic Art in secondary schools. What does the teacher have to choose if he wants to take in consideration our mass culture ? How do references take place between traditional knowledge and creatives attitudes free from all constraints ? These reflexions will serve as a partial analysis of the official list proposed to primary teachers. Is this list effective and desirable ? Can we use it and do we have to use it, even beyond primary school ? How can one interpret it ?

L'apprentissage des arts visuels commence dès l'école maternelle par une forte articulation à la narration. Cette relation étroite est sous-tendue par la nécessité d'acquérir la maîtrise du langage par tous les moyens disponibles. On sait que l'image dans notre culture occidentale est un support pédagogique jugé idéal depuis que les pères de l'Église ont légiféré sur le bien-fondé de la production des icônes de toutes natures. L'image est ainsi signifiante par définition. Elle est chargée de sens par une opération culturelle. Elle est solidement ancrée dans son rôle de support pédagogique qui persiste dans les processus d'acquisition du langage dès les premiers niveaux de l'enseignement¹. L'image est, pour la majorité du public, le ré-

1. Tous les ouvrages pour la jeunesse auxquels se joignent les planches illustrées pour l'école, font le parallèle entre image et mot pour faciliter l'apprentissage de la langue.

ceptacle d'une intention à décrypter, le résultat d'une visée éducative, quelle que soit sa portée. Pourtant elle n'est pas que cela. La multiplicité des objectifs servis par l'image perturbe ce schéma simpliste, mais le décodage n'est pas inné et spontané.

L'image d'art ajoute une fonction symbolique à la représentation dite prosaïque. Dans les programmes du primaire, il est noté qu'il faut donner « accès aux formes symboliques élaborées qui sont la clé de nombreux savoirs étudiés à l'école ». Cette qualification de « symbolique » ne va pas de soi, elle reste à définir avec plus de précision. Comment l'identifier à coup sûr ? Sont-ce les réalisations que les institutions sont en charge de sélectionner et de présenter parmi une multitude de productions contemporaines ? Et d'après quels critères ? Peut-on réduire le symbolique au regroupement de tout ce que l'homme est capable de créer avec « noblesse » ? Mais ce qui est reconnu comme « noble » est défini à son tour par les cadres de la société qui donnent sens à cette acception. Nous sommes de toute évidence face à un problème idéologique qui se trouve à la croisée de valeurs ancestrales et de celles qui tentent de faire évoluer notre sensibilité commune.

Toute classification éclaire des choix de vie. Les valeurs n'évoluent pas avec la même rapidité que nos technologies. Nombreuses sont celles qui, partagées au jour le jour, accusent un net décalage avec des idées novatrices, parfois très médiatisées mais pas toujours efficaces. Ainsi, la notion de métier liée aux savoir-faire, qui jouent de la virtuosité pour distinguer le banal de l'exceptionnel, continue de jouer un rôle primordial pour permettre de distinguer entre « création » et « créativité », entre « œuvre d'art » et « modes éphémères ». L'écart accordé entre les deux synonymes construits autour du verbe *creare* met en évidence la volonté de distinguer entre l'action du véritable démiurge (qui rejoint le concept romantique du surhomme) et celle du bidouilleur (plus propice à l'hybridation postmoderne). L'œuvre d'art est très souvent considérée dans la sphère populaire comme l'emblème d'une sensibilité exacerbée alliée à une technicité sans faille dont la complexité transcende le sujet et par contrecoup son auteur. Le citoyen qui ne se soucie pas de l'évolution des nouvelles démarches artistiques attend toujours de l'art un choc émotionnel positif, une surprise qui déclenche l'enthousiasme ou l'émerveillement, une démonstration d'excellence qui distingue l'artiste du commun des mortels tout comme dans la perception des

Le dessin est convoqué dans cette entreprise qui ancre dès le plus jeune âge le rôle fondamental de la représentation. Serait-ce là l'une des raisons pour lesquelles il est devenu si difficile de se départir de la visée réaliste de toute représentation « artistique » ?

multiples productions de notre société du spectacle permanent. Ainsi, un art aux connotations classiques, très influencé par l'idéologie romantique, perdure dans le regard commun malgré l'action plus que séculaire de pratiques modernes puis contemporaines en nette rupture avec ces tendances. Pour ce type de spectateur, l'identification de l'œuvre doit être immédiate et ses qualités techniques évidentes et irréprochables. Le sens est souvent secondaire, c'est la réaction sensorielle qui est déterminante, mais celle-ci s'articule toujours sur d'anciens principes. Le langage, qui sous-tend toutes les catégories d'images, s'amplifie volontiers pour constituer le dernier recours salvateur d'une production dont les qualités visuelles ne seraient pas assez évidentes. Il n'est pas toujours garanti du succès.

Ces considérations générales permettent de comprendre à quels types d'influences la plupart des enfants sont soumis dans leur milieu familial et social. Ces facteurs me semblent importants pour déterminer les moyens à mettre en œuvre afin d'ouvrir sur de nouvelles définitions de l'accomplissement artistique sans toutefois rebuter d'emblée les regards (et donc les esprits).

L'affaire des arts visuels est de nature sensible donc subjective, la rationalisation d'une telle entreprise ne va pas de soi. La lecture des images en général pose le problème du sens. Les diverses composantes de l'œuvre constituent autant d'éléments qui prennent leur signification, tirent leur éclat sensible en fonction de leur place dans l'organisation d'une composition, d'une structure. L'image est de plus en plus considérée comme le support du langage qui la modèle or tous les linguistes savent que les mots de la langue sont tributaires d'une polysémie intrinsèque que seules la situation de communication et la personnalité des locuteurs peuvent préciser. L'analyse de l'œuvre, donc sa lecture avisée, est complexe. Certains spécialistes du monde de l'art considèrent qu'on ne doit pas chercher à expliquer l'art et ses productions, seulement méditer les événements qui s'y produisent. Les objets d'art soulèvent des « foyers d'ambiguïté » qui constituent l'essence de son caractère emblématique. La multiplicité et la subtilité des démarches ne veulent et ne peuvent donc pas se laisser réduire en intentions claires et univoques et c'est en cela que nombre d'artistes se targuent de faire la différence entre un art de communication (à vocation utilitaire) et le « grand » art.

C'est dans cet état d'esprit que les plasticiens contemporains, loin de subjugué la foule par une audace et une adresse qui émerveillent, vont s'ingénier à contrecarrer les grandes orientations imagières du monde du spectacle et des médias. Ils vont ironiser sur l'aveuglement des foules et leur candeur à se laisser berner avec délice par les mille et uns gadgets d'un progrès magnifié. Ils vont tenter de renouer avec l'essentiel humain, quitte à

désenchanter ou à choquer des regards qui s'obstinent à échapper à une réalité déjà reniée au quotidien. Ils vont expérimenter les moindres éléments de leur univers, y compris et surtout ce qui est habituellement rejeté, pour tenter d'y déceler une nouvelle façon de ressentir et de penser le monde. L'art n'apparaît plus seulement comme une ouverture sur un monde fantastique et saisissant inventé par des esprits débridés et géniaux, il est redescendu au niveau d'une réalité jugée à tort médiocre. Il est une porte sur la vie qui se joue au quotidien dans les affres des vicissitudes de la vie réelle. Quand notre réalité est esquivée par les moyens de reproduction de masse, l'art passe du côté inverse de la balance pour redonner au réel sa force perdue. Lorsque le monde nous paraît plus étranger au fur et à mesure qu'il nous est familier dans nos images envahissantes, les plasticiens se jettent dans la manipulation des matériaux les plus triviaux pour renouer avec le réel. L'une des visées importantes de l'art actuel se définit dans la volonté de manipuler la réalité quotidienne comme un matériau brut afin d'y ajouter ou de souligner une plus-value esthétique. Beaucoup de spectateurs médusés y décèlent le dramatique appauvrissement des savoir-faire en oubliant que ceux-ci sont quotidiennement utilisés et affinés dans les technologies du monde du divertissement et des affaires. L'activité artistique donne donc à lire autre chose qu'un simple exercice technique et c'est dans ce premier nœud concret que l'incompréhension prend sa source.

Quand nombre de démarches apparaissent futiles c'est bien souvent qu'on en ignore les codes. Or, ce sont ces codes, dans leurs contenus et leur évolution, qui sont l'enjeu de la formation des élèves, du primaire au secondaire. Dans le déchiffrage de l'action artistique une question se pose : la réflexion sur la vision ne semble-t-elle pas être plus l'affaire du philosophe que celle du peintre ? Dans quel champ du (des) savoir(s) l'enseignant devra-t-il se former pour appréhender au mieux la polysémie d'une œuvre ? L'histoire des idées n'est-elle pas aussi, sinon plus, importante que celle des techniques ? Qu'en est-il du choix pour nos classes d'initiation à ce monde complexe, subtil et envoûtant ? Quelles lectures resteront pertinentes en tenant compte de la situation d'enseignement ?

Apprendre à lire les « codes » de la création ne peut se faire sans une curiosité exacerbée et nécessite la mise en œuvre de savoirs transversaux. La grande histoire des hommes fonde l'activité artistique qui en devient le point cardinal, même si l'on s'accorde à penser que nous regardons une œuvre d'art autrement qu'un document historique. Ces « codes », de lecture d'une part et de comportement d'autre part, ne seront donc appréciables que grâce à l'intérêt de l'enfant mais aussi en amont grâce à celui de l'adulte en charge de

la transmission des connaissances qui saura capter l'intérêt de son jeune public. Il lui faut simplifier (vulgariser) ce qui paraît difficile d'accès et relayer des savoirs cloisonnés. Le travail est exigeant et de longue haleine.

Cette démarche de formation vise d'une part l'instruction en terme quantitatif mais aussi le développement de l'esprit critique. Nous touchons là un des points essentiels propres aux programmes de l'Éducation nationale : former le citoyen et son esprit d'analyse. Quelles en seront les limites ? Nous savons que la mémorisation d'une grande quantité de connaissances n'est pas un gage d'esprit critique. C'est avec la capacité à mettre en relation ces savoirs, à les remettre en cause, à les manipuler à satiété que la véritable intelligence se construit. Cependant, une perpétuelle redéfinition des connaissances menace aussi d'instabilité des repères que beaucoup se plaignent déjà de voir fondre comme neige au soleil. Comment gérer cette contradiction ? Transmettre des jalons précis, largement partagés, afin que chacun trouve sa voie et son équilibre au sein d'un groupe clairement défini et peu enclin à être remis en cause va-t-il de pair avec l'épanouissement d'un esprit critique apte à soulever les moindres défaillances d'un système qui n'en manque pas ? L'impatience à faire évoluer de manière abrupte les cadres séculaires de la pensée collective comporte un danger ou tombe dans une impasse. Les artistes véhiculent l'esprit du libre arbitre parfois jusqu'à l'extrême. Sont-ce là les véritables valeurs que le système institutionnel veut promouvoir ? C'est d'abord l'esprit « créatif » pour la pratique et les connaissances culturelles pour la théorie qui sont les enjeux principaux de la formation nationale. Comprendre et apprendre les aspects d'une démarche créative et se sensibiliser à de multiples techniques pour choisir son futur métier, pour paraître innovateur dans notre monde qui voue un culte inextinguible au « progrès », voilà qui semble davantage convenir à des structures qui ne peuvent idéologiquement encenser une liberté sans contrainte.

Quoiqu'il en soit au niveau des réels objectifs institutionnels, on constate que la lecture des références se joue sur plusieurs niveaux dont tout intervenant doit avoir conscience. Elle intervient dans les deux grands domaines de l'initiation aux arts visuels : la constitution de savoirs théoriques et l'accompagnement dans le développement d'attitudes créatrices pratiques. Ces deux grandes visées se déclineront en multiples possibilités d'intervention.

Dans le premier domaine, la description des parties immédiatement lisibles peut permettre au langage de se constituer et de s'affermir ; il s'agit de descriptions anecdotiques sur les formes, les couleurs et les matières qui entrent en jeu dans la réalisation de l'œuvre. Un deuxième niveau peut faire intervenir une analyse des moyens techniques mis en œuvre pour aboutir au

résultat observé. Ces deux premiers exercices d'observation sont neutres et accessibles pour tout un chacun. Les suivantes font intervenir la sensibilité de chaque regardeur et travaillent le sens de l'acte artistique. Tenter de comprendre ce que l'auteur a voulu « dire » ou de manière plus générale « exprimer » fait intervenir des considérations interprétatives qui sont toujours le fruit d'une projection subjective sauf si elle provient de l'artiste lui-même ou d'un descriptif ayant collaboré étroitement avec l'auteur de l'œuvre. Faire émerger la dimension symbolique est de toute évidence un travail pris dans l'intersubjectivité d'une collectivité donnée, dans un temps donné, qui dévoile ses centres d'intérêts par produit artistique interposé. Comme Duchamp le faisait remarquer, « c'est le regardeur qui fait le tableau ». C'est donc une projection de l'esprit du regardeur qui donne corps à l'œuvre révélant l'étroite relation qui existe entre démarche psychanalytique et création. Toute interprétation est périlleuse en terme de dévoilement de ce que René Char appelait une « réalité sans concurrente ». L'œuvre d'art travaille la notion de « vérité » en tant que présentation d'une expérience sensible, mais cette « vérité » est protéiforme.

La référence propose aussi des exemples de pratiques spécifiques afin de donner un large éventail de savoir-faire accessibles selon la maturité des élèves (et selon les moyens matériels mis à disposition dans les écoles). L'exemple possède ses limites, pour mémoire rappelons qu'il n'est pas un modèle. Le programme des écoles stipule que l'enfant doit développer ses « habiletés perceptives ». On suppose qu'il doit s'entraîner à voir puis à observer, mais aussi à déduire ou ressentir par le toucher, par le goût, par l'odorat, par l'ouïe et à aborder des situations multisensorielles. Ce travail prépare le terrain de l'imagination, cible primordiale des activités à caractère artistique. Nous savons que l'imaginaire se construit essentiellement par rapport à du connu, du vu ou de l'aperçu². La référence devient ainsi du matériau de base pour l'exercice de l'invention. L'exemple se transforme en proposition de manipulations diverses.

2. Soulignons, qu'à défaut du vécu, le perçu sert toujours de palliatif au manque de contact réel avec les produits artistiques. Ces conditions de sensibilisation sont très signifiantes dans un monde qui relaie en permanence l'expérience par la représentation. Toute représentation d'œuvre n'aura pas le même impact, elle dépendra de la distance qui la sépare de l'œuvre réelle. Comment peut-on tirer des enseignements sensoriels chez les enfants quand on réduit sa perception d'une œuvre singulière à deux dimensions ? Cette question se pose aussi dans le choix des œuvres.

La formation aux arts visuels³ peut servir des objectifs variés de développement de la personne. S'agit-il d'une formation de l'individu pour le familiariser avec les productions de l'art dit « contemporain »⁴ afin qu'il grossisse les rangs du futur public des institutions vouées à ce type de production⁵ ? S'agit-il de sensibiliser à des applications techniques qui nécessitent la relation étroite entre esprit créatif et acquisition de savoir-faire particuliers ? Faut-il développer des attitudes communes à toutes les démarches créatives⁶ ?... et ainsi de suite. Les visées de l'institution, toujours légitimes, paraissent souvent trop abondantes et trop ambitieuses au vu du temps et des moyens mis en œuvre sur le terrain. Dans la multiplicité des objectifs institutionnels, des choix ou des tendances vont s'opérer selon la sensibilité de l'enseignant. Ce dernier ne doit jamais oublier que les productions choisies sont portées au panthéon des œuvres considérées comme symboliques par notre société. Un choix n'est jamais anodin⁷. La raison de cette importance

3. Les programmes du primaire parlent de formation aux arts visuels et non aux arts plastiques. Ce changement cache-t-il des différences d'approches, un contenu élargi ? Ce terme a le mérite d'être plus clair pour les élèves qui, pour certains et malgré toutes les précautions préalables, continuent de dénaturer le qualificatif « plastiques » en le rapprochant de la matière synthétique. Plus sérieusement, les arts visuels résoudraient-ils l'ancienne dichotomie entre arts plastiques et arts appliqués ? Si tel est le cas, le champ s'en trouverait grandement enrichi. La créativité dans tous ses aspects pourrait officiellement s'articuler à l'ensemble des domaines de l'intervention humaine (y compris le domaine du design qui constitue l'objet prioritaire des arts appliqués). Le champ des connaissances en serait sensiblement augmenté mais le principe de base reste identique : tout s'articule autour du processus créatif qui donne à voir. On verra cependant que la liste des références proposées pour le primaire dans le cadre des arts visuels ne vise pas cette supposée fusion, elle ne fait que redéfinir de manière plus claire l'acception « arts plastiques » pour les très jeunes élèves.

4. L'acception d'art contemporain est à double tranchant. On peut y regrouper en toute légitimité toute production réalisée dans la période actuelle ou y lire ce que Nathalie Heinich analysait comme « un genre ».

5. Il a été question, il y a encore peu de temps et de manière ouverte, de former le public de l'art contemporain dans le secondaire. Ont suivi des méthodes qui décalaient les besoins des élèves par rapport aux visées de l'administration.

6. Les grands scientifiques adoptent les mêmes attitudes de mise en hypothèse et d'expérimentation que les artistes. L'esprit créatif qui joue de la sensibilité, de l'intuition, de la confrontation inopinée et singulière, ne se développe pas uniquement dans le domaine de l'art.

7. L'incitation à créer un musée imaginaire en demandant aux enfants de sélectionner selon leurs goûts des reproductions d'œuvres, permet de travailler sur des références non plaquées afin de mieux discerner les tendances de la sensibilité initiale et légitimer la constitution d'un socle de connaissances pour conforter, enrichir et ouvrir vers

accordée à l'œuvre sélectionnée doit en être le plus possible connue par l'élève afin de lui faciliter une bonne compréhension des valeurs du monde dans lequel il s'apprête à agir.

Dans les programmes du premier degré, on renvoie l'enseignant à une liste nationale d'œuvres à compiler comme références conseillées. Une autre liste peut être établie au sein des académies pour « permettre l'exploitation et la connaissance des ressources de proximité », elle permettra une approche réelle des productions artistiques. Contrairement au secondaire (davantage pour les niveaux des collèges car au lycée la perspective du bac est mieux cadrée), on affiche le souci de guider le professeur des écoles dans la diversité de sa tâche afin d'harmoniser quelques savoirs fondamentaux. Cette initiative pose au moins deux questions. La première concerne les modalités de choix qui inaugure de telles listes. La seconde interroge la pertinence de ces sélections. L'articulation entre les réalités du terrain et les intentions de l'institution est-elle clairement lisible et applicable ?

N'ayant pas trouvé de liste publiée sur le site Internet de l'Académie de la Réunion, je prendrai la liste nationale qui est proposée à la fin du document de la série « Collection École – Document d'application des programmes » publiée par le CNDP : « *La Sensibilité, l'imagination, la création, école maternelle / L'éducation artistique, école élémentaire* »⁸. Cette brochure présente les grandes lignes de l'enseignement artistique dès les premières années de l'école, on devine à quel point ces premiers contacts avec l'art sont importants. La liste présentée dans le chapitre « Références pour une première culture artistique – Arts visuels », est scindée en trois grandes parties définies dans la présentation comme thématique, chronologique et géographique⁹.

Je m'intéresserai seulement à la première partie¹⁰ intitulée : « Diversité des expressions artistiques ». Elle comprend plusieurs sous-chapitres :

de nouveaux mondes. Le libre choix possède des vertus à tous les niveaux, notamment pour contourner les blocages qui pourraient résulter de l'imposition.

8. On trouve ce document sur le site du CNDP au lien suivant : http://www.cndp.fr/doc_administrative/ ; dans la rubrique « Enseignement primaire », cliquer sur le lien : « La sensibilité, l'imagination, la création, l'éducation artistique ». Télécharger le « document d'application » au format PDF . La liste figure en fin de texte, p. 25 sous l'intitulé : « Références pour une première culture artistique ».

9. Je résume ce qui a été libellé sous le titre « Références sur les grandes civilisations du monde autre qu'occidentales. » qui concerne aussi les programmes d'histoire.

10. La seconde partie est nommée « Œuvres par grandes périodes », elle se propose de présenter une histoire occidentale de l'art dans ses grandes lignes. On y traite en même temps que l'histoire générale la préhistoire, l'Antiquité classique, le Moyen

« Architecture civile », « Cinéma », « Dessin », « Peintures et compositions plastiques », « Photographie », « Sculpture et vitrail ».

Je commencerai par une constatation d'ordre général : où sont les reproductions de ces œuvres plus ou moins précises qui sont recommandées par les représentants de l'institution ? Où l'enseignant peut-il les trouver sans difficulté pour qu'elles soient de bonne qualité, variées et utilisables sur des supports visibles en groupe ? Dans le texte qui fait introduction aux références il est stipulé en toutes lettres : « Il [l'enseignant] offre des images de qualité et de format suffisamment important pour ménager une bonne visibilité [...] il varie les manières de montrer »¹¹. De toute évidence aucune aide iconographique n'est proposée pour les plus démunis¹². Avec nos technologies de communication et de reproduction sophistiquées et accessibles en tous lieux, il serait urgent de penser à créer par exemple des banques d'images abordables par tous les enseignants.

Passons à la lecture : je ne développerai pas de critiques sur le chapitre de l'architecture civile (pourquoi uniquement civile, même s'il est dit que l'architecture religieuse sera abordée dans un autre chapitre ?) et sur le cinéma¹³.

Dans la partie « Dessin », relevons que la liste précise les auteurs mais pas d'œuvre précise. Un dessin « aux trois crayons » de Watteau ne permet pas un repérage facile pour l'enseignant en quête du document. De la même manière, le dessin « à la brosse » de Hans Arp détermine avec précision l'aspect technique de la réalisation mais ne donne aucune indication sur les œuvres concernées. Les huit références choisies par le groupe de rédaction ont-elles été pensées dans une mise en perspective historique articulée à la technique du dessin ? La partie contemporaine est bien maigre.

Âge, les temps modernes, le XIXe et le XXe siècles. La dernière partie traite les « Grandes civilisations du monde », on se propose d'y étudier les civilisations méditerranéennes, asiatiques, précolombiennes, africaines au sud du Sahara et océaniques. Il serait difficile d'envisager dans cet article une étude de toutes les références proposées.

11. Document informatique du CNDP, *op. cit.*, p. 25.

12. Se pose la question des droits de reproduction quand l'utilisation de l'image est à titre pédagogique. L'État devrait prendre des mesures pour faciliter la circulation de l'iconographie à des fins éducatives.

13. Notons que cette forme d'expression est très adaptée à l'analyse de notre monde contemporain si riche en productions bidimensionnelles vidéographiques et cinématographiques.

La lecture des références proposées pour accompagner « Peinture et compositions plastiques », me suggère deux remarques. Toute œuvre d'art plastique (ou visuel) relève de questions de lumière et de composition. La plupart peuvent être rattachées à des soucis de recherches colorées. Ensuite, la sélection fait apparaître des possibilités de choix (utilisation de la conjonction de coordination « ou ») qui sont radicalement différents et n'amènent pas aux mêmes constats. Par exemple, dans le sous-chapitre sur « La lumière », le tableau « La laitière » de Vermeer présente une lumière ambiante, naturelle, qui met en valeur des touches de couleurs chatoyantes, même s'il existe un contraste assez prononcé entre zones éclairées et zones d'ombres. Au contraire, Georges de la Tour utilise de manière systématique le procédé dramatique du clair-obscur où la forte opposition des parties colorées, rendues presque monochromes par l'influence de la lueur artificielle de la bougie, rejette dans le noir absolu le reste du décor. Notons au passage que le choix de Georges de la Tour semble moins judicieux que celui du Caravage, fondateur du procédé qui se décline aussi par l'appellation « caravagesque ». Or, ce n'est pas une comparaison que la liste propose, mais un choix. Et que faisons-nous des expériences plus contemporaines qui jouent directement avec le matériau « lumière » ?

De la lumière à la couleur (il n'y a pas de couleur sans lumière, ce qui doit être l'occasion d'un petit cours d'optique en transdisciplinarité avec la matière des sciences physiques), il n'y a qu'un pas, franchi au chapitre suivant. On peut choisir entre un travail abstrait de Sonia Delaunay (le choix d'une tapisserie plutôt que d'une toile devrait possiblement permettre de démontrer la variété des supports utilisés) ou un monochrome d'Yves Klein (qui, encore dans les dernières classes de collège, soulève l'interrogation fondamentale et spontanée du jeune public trahissant un embarras indicible : « C'est de l'art ça ? »). Certes, où sont passées les grandes étapes intermédiaires qui ont permis à ces démarches de voir le jour et d'être appréciées pour leur valeur novatrice ou signifiante ? Que fait-on notamment de l'impressionnisme, support facile de débat sur l'évolution des nouvelles tendances de la peinture rendues possibles grâce à l'avènement de la photographie ? Même si ce courant date de la fin du XIX^e siècle et qu'il se rattache encore à la figuration, il apparaît fondamental pour comprendre la « désinvolture » de l'art moderne puis contemporain (en le rattachant aux tendances qu'il a pu engendrer). Le passage du narratif à l'abstrait ne s'est pas fait par hasard. Un exemple de démarche qui peut donner une idée des conditions progressives de l'évolution du figuratif vers l'abstrait est à mon sens la série des arbres de Piet Mondrian. Sur plusieurs années, l'artiste affi-

che avec clarté sa démarche de simplification qui le mène vers ses toiles géométriques. Sur la base d'une telle conduite on pourra notamment amener le débat sur les raisons qui poussent notre société à admettre des réalisations que dans le passé on aurait répudié. Il reste évident qu'un tel échange se mènera en fonction des connaissances supposées des élèves, lesquelles sont tributaires de savoirs acquis dans d'autres disciplines. Le débat vaut autant pour les cycles du primaire (au moins le dernier) que ceux du secondaire, et pose même la question de l'intérêt d'une récurrence de quelques références comme gage de fixation d'un minimum de repères culturels.

Quels que soient les procédés pour arriver à ses fins, l'expérience pédagogique démontre qu'on ne présente pas un monochrome sans une bonne préparation culturelle. Il manque de toute évidence des maillons à la chaîne des connaissances pour que l'esprit de l'apprenant ait une chance de reconstruire le puzzle de la grande aventure culturelle de l'Occident. Certes, le but de l'initiation aux arts visuels dans ce cycle élémentaire n'est pas «... de procéder à une étude approfondie de chaque œuvre, mais d'établir un dialogue avec l'enfant¹⁴ », mais il n'en demeure pas moins qu'en simplifiant les explications, sans en réduire le contenu, c'est-à-dire en les adaptant, on doit rendre signifiantes des œuvres qui ne vont pas de soi. Compter sur la spontanéité réelle des enfants et leurs capacités à développer sans complexe des attitudes de curiosité face aux objets les plus singuliers ne suffira pas pour figer de véritables connaissances et d'authentiques démarches créatives, même si ce ne sont que des prémisses. On se méfiera aussi du mimétisme technique qui est un premier pas vers une tentative de compréhension et d'assimilation, mais qui ne prouve en rien l'acquisition de savoirs et de comportements adaptés à nos objectifs. Quant au problème de la perspective, qui est une construction essentielle de notre conception occidentale du monde, si on pense qu'elle sera expliquée dans ses grandes lignes techniques (peut-être en cours de géométrie), qu'en restera-t-il sur le plan des intentions idéologiques ? Cette conception de l'espace est le fruit d'une civilisation techniciste qui cherche à maîtriser le réel. La perspective a été décriée et remise en question par de nombreux mouvements modernes et contemporains pour ses effets idéologiques sur la conception du monde. Il faut aussi ne pas oublier que l'effet illusionniste engendré par ce procédé peut être intéressant à comparer avec d'autres procédés perspectifs qui ne tendent pas vers le simulacre.

Au titre de l'étude de la composition, le choix du subtil espace panoptique de Vélasquez dans ses « Ménines » me semble bien ambitieux, et si ce n'est pour cet aspect original de sa composition qu'il a été choisi, une référence

14. Document informatique du CNDP, *op. cit.*, p. 25.

plus simple posant de manière plus claire les grands principes de l'agencement des composants plastiques dans le tableau aurait été mieux adaptée. On peut par exemple travailler à une étude comparative entre œuvres figuratives et abstraites pour en étudier les convergences sous des aspects distincts. Certes, nous ne négligerons pas le fait que le compliqué peut être présenté de manière simple selon la capacité à rendre accessible des notions qui ne le sont pas de prime abord. Les réalités du terrain et les objectifs des enseignants détermineront ces types de besoins, ils nécessiteront de toute évidence une préparation beaucoup plus importante à moins qu'une aide textuelle accompagne la liste iconographique.

Suivent des références qui nous proposent des exemples de procédés pour lesquels il est plus facile d'envisager des analyses dénuées de toute implication interprétative. À noter qu'en règle générale on regrette très souvent un manque de renseignements précis sur les aspects techniques et généraux des œuvres quand on effectue des recherches personnelles et qu'il faut consacrer un temps précieux en recherche pour trouver les données manquantes. Les documents proposés par l'institution devraient tenir compte de la nécessité de renseigner avec le maximum de détails leurs propositions iconographiques.

Le collage, montage, photo-montage et l'égouttage de Pollock évoqués dans la liste doivent être reconsidérées rapidement dans leur actualité afin de ne pas les réduire trop longtemps à de simples recettes sans âme. Quant aux genres principaux (autoportrait – au lieu du portrait ou de la représentation humaine en général ? – la nature morte et le paysage), ils participent aux connaissances générales amenant à identifier et nommer les productions et ne posent aucun souci de transcription sauf lorsque l'enseignant doit identifier des productions qui exploitent les limites entre les genres (on suppose que ces cas de figure sont évités).

Dans la photographie on passe de la fonction de témoignage à la création qui met en valeur les propriétés de ce nouvel outil, mais je remarque que rien n'est envisagé sur la création numérique

Pour la sculpture, l'évolution qui couvre de la période antique à notre passé récent offre des réalisations peut-être moins « difficiles ». On perçoit un choix qui nous mène de la production figurative au volume abstrait en passant par un représentant de l'installation avec Nam June Paik. Giacometti et son « Objet désagréable », forme énigmatique, abstraite, qui suggère des impressions au déchiffrement des contours peu avenants (si je puis dire), est la première production qui peut étonner notre jeune public. Toutes les œuvres chargées de représenter des périodes récentes (au regard de notre longue

histoire) doivent être mises en perspective dans un contexte socioculturel historique. Celui-ci sera-t-il l'objet d'une étude particulière de l'enseignant afin d'adapter au mieux son propos ? On peut le supposer, mais la tâche ne sera pas aisée si les pistes proposées ne sont pas pertinentes et demeurent lacunaires. Certes, d'un côté on aura donné à voir, comme dans le cas du monochrome, mais comment s'assurer que des enfants puissent saisir les véritables enjeux d'un acte aussi destructeur et révolutionnaire ? Nous touchons là des domaines plus théoriques qui enrichissent et donnent aux activités plasticiennes modernes et contemporaines toute la dimension de leur enjeu. L'appréhension de l'art ne se réduit plus à un jeu de formes et le manque de critères de jugement entraîne inmanquablement la réaction que nous connaissons : « J'en fais autant ! » ; ou, avec un ton dubitatif et parfois dédaigneux le « C'est de l'art, ça ? » que j'ai déjà évoqué précédemment. On remarque, malgré les autres difficultés que cela peut éventuellement entraîner, que la performance et le *happening* sont absents des références proposées (à raison ?).

Ce chapitre, « Diversité des expressions artistiques », m'incite à poser la question suivante : pourquoi dresser une liste distincte pour les seuls aspects techniques ? Une exploitation plus poussée des œuvres proposées dans le cadre d'une approche historique et culturelle n'est-elle pas suffisante, sans négliger, bien sûr, la pratique qui offre un réel avantage d'incitation ?

Je clos ici mes observations. On peut arguer que tous les choix sont aisément critiquables. Je tiens à préciser que je suis conscient de la liberté de l'enseignant face à de telles propositions, elle est d'ailleurs soulignée dans l'introduction aux références. Les questions que je soulève dans cet écrit ne suggèrent pas des défauts de discernement mais se rapportent à des conceptions d'objectifs. Peut-on déduire, à la lecture attentive de cette liste, une volonté idéologique particulière comme je le suggérais en amont ? Rien n'apparaît avec évidence. J'enregistre au contraire un certain manque de rigueur quasi inévitable à la croisée de tant de visées qui finissent par se télescoper et parfois s'opposer et qui s'articulent sur une production immense et extrêmement diversifiée. Une telle liste apparaît pourtant digne d'intérêt, surtout dans le cadre d'une aide aux enseignants intervenant dans les écoles. Elle sera à développer avec application pour devenir un outil de travail efficace et apprécié au quotidien. Je terminerai mon intervention par une dernière question visant le secondaire : une telle liste serait-elle utile dans les cycles du collège ? Les responsables des formations au collège ont toujours pensé que la liberté de choix était une chance qui devait enrichir la discipline. En d'autres termes, l'absence de programmes cadrés, relayés par des ouvrages comme dans les autres matières, est montrée comme une facilité qui sied à la

richesse du domaine des arts plastiques. Ce n'est pas faux, mais n'est-ce pas aussi un piège ? Toute liberté comporte ses revers. Les enseignants se retrouvent souvent isolés. Les contenus qu'ils mettent en œuvre au début de leur carrière stagnent parfois quand le rythme de croisière est atteint. Les savoirs transmis diffèrent quelque peu selon la sensibilité. N'oublions pas que les enseignants ne forment pas un corps homogène qui partagerait les mêmes opinions, les mêmes méthodes, les mêmes aspirations, la même vocation pour aborder leur métier. Je sais d'expérience que beaucoup de collègues attendent des aides concrètes pour mieux encadrer la discipline. De plus en plus, il leur apparaît qu'un certain nombre de savoirs communs, bien identifiables, devrait participer à construire un socle solide qui permettrait d'atteindre une part importante des objectifs de l'institution. Évitions à ce stade toute méprise sur mes propos : ce n'est pas l'enfermement dans des règles rigides qui est soulevé, mais une aide iconographique plus conséquente et organisée, accompagnée de quelques repères théoriques à articuler aux objectifs concrets de notre discipline (analyse de l'œuvre, vocabulaire, comportements...) des principes clairs et accessibles selon les niveaux envisagés mais aussi en fonction du temps imparti à la discipline, es éléments, certes modulables en fonction des réalités du terrain, qui seront tirés de programmes officiels mieux ciblés, cohérents et qui sauront tenir compte des savoirs transversaux. L'interdisciplinarité est recommandée mais les programmes ne semblent pas toujours y coller ou apparaissent trop confus, alors pourquoi ne pas la « guider » ?

La référence artistique est un sujet interminable. Sans références il n'est pas possible de construire un enseignement solide dans notre discipline, mais comment les choisir ? Pourquoi ? Comment les utiliser, les commenter ? À quel moment ? Ces questions ouvertes dépendent de facteurs sensibles (enseignant, élèves) et aucune réponse catégorique ne pourra trancher. À l'école primaire, les arts visuels permettent une sensibilisation au monde de l'art, à ses techniques et ses démarches créatives. Il y a des œuvres qui paraissent ou sont relativement faciles d'accès, mais il en existe que l'on doit aborder avec un minimum de culture préalable (ou concomitante) afin de permettre de mieux en saisir les finalités, nos savoirs ne pourraient-ils pas s'envisager dans la récursivité selon les cycles (relation à la récursivité des programmes d'histoire, de géographie, etc.) ? Ces œuvres seraient abordées de manières différentes selon la maturité des élèves, on approfondirait au fil des ans (cette idée n'est d'ailleurs pas neuve). Je sais que toute normativité est suspecte et soulève de nombreuses critiques. De plus, face à l'immense richesse des productions artistiques, il peut sembler qu'une restriction, même minime (ce

qui est envisagé dans ce cas) puisse paraître ridicule et inefficace (pour ne pas dire « hérétique »). L'adulte redoute les contraintes subjectives, elles lui semblent néfastes dans la délicate formation de l'esprit critique. Mais nous nous adressons à des enfants qui ont besoin de repères qui permettent d'ouvrir de nouveaux champs. On se construit par rapport à du connu, de l'éprouvé et plus encore par rapport à du partagé car c'est dans cette seconde dimension que la conscience collective dans laquelle chacun agit et évolue prend un « sens » concret et active l'envie d'agir. Au fond, peu importe que nous n'accédions pas à la perfection (aurions-nous d'ailleurs la prétention de l'atteindre ?), ce qui est fondamental par contre c'est de construire un « édifice » de savoirs et de comportements actualisés qu'à l'avenir l'enfant, devenu adulte, soit capable d'utiliser pour édifier quelque chose de nouveau. Ce n'est pas contre des repères labiles que l'on se structure. Y aurait-il cependant un danger dans l'inclination de l'adulte à transposer ses fantasmes d'évolution libertaire (relevant en grande partie de l'utopie, aussi légitime et souhaitable soit-elle) sans tenir compte de l'aspect positif de certaines « impositions » (sans tomber dans les excès) pour les jeunes générations ? La question est lancée, elle ne sous-entend pas que la réponse soit positive. La réponse ne sera pas simple car, si tel était le cas, nous l'aurions déjà trouvée et appliquée dans le consensus le plus parfait.

Repères bibliographiques :

ARDOIN Isabelle, *L'Éducation artistique à l'école*, E.S.F., 1997.

BARBE-GALL Françoise (2002), *Comment parler d'art aux enfants*, Adam Biro.

CHANTEUX M. et SAIET P. (1996), *L'Artistique et les références artistiques dans les pratiques de l'enseignement*, Actes du stage national sur la didactique des arts plastiques de 1995, Paris, Ministère de l'Éducation nationale, Direction des lycées et collèges.

Collectif (1999), *Enseigner à partir de l'art contemporain*, CRDP d'Amiens, coll. « Outils de formation ».

DIOT Alain, FABRE Agnès, GUÉNARD Claude (2004), *Arts plastiques... Quelles sont vos références ?*, SCEREN-CRDP de Créteil.

FOURQUET Jean-Pierre (2004), *L'Art vivant au collège. Rencontres avec des œuvres et des artistes contemporains*, imprimé et cédérom, CRDP de Champagne-Ardenne, collection « Documents, actes et rapports pour l'Éducation ».

GAILLOT Bernard-André (1997), *Arts plastiques, éléments d'une didactique-critique*, PUF, collection « L'Éducateur ».

JAGER Odile (2000), « Question de référence, références en question », site Internet de l'Académie de Strasbourg.

ROUX Claude (1999), *L'Enseignement de l'art : la formation d'une discipline*, J. Chambon, collection « Rayon Art ».

ARTS VISUELS : COMMENT APPRENDRE À LIRE UNE IMAGE ?

Ludovic ANGAPIN

École primaire de Bois-Blanc, Sainte-Rose (Réunion)

Résumé. – Le présent mémoire professionnel s'attache à montrer la nécessité d'une éducation à l'image à l'école élémentaire. À travers un apprentissage construit, le regard devient éclairé, le jugement développé. L'École peut ainsi contribuer à élaborer des clés d'entrée permettant d'accéder à un univers culturel parfois peu accessible. Ce mémoire a été suivi par Mme Maryvette Balcou-Debussche¹ et présenté en juin 2005 à l'IUFM de la Réunion.

Abstract. – The following educational research essay aims at demonstrating the necessity of teaching how to interpret images in primary schools. Through constructive training, the child's gaze becomes enlightened, his judgement greater. Schooling can thus contribute to giving the child access to a cultural world that sometimes remains unattainable. This educational research essay was supervised by Mme Maryvette Balcou-Debussche, and submitted in June, 2005, at the IUFM of Reunion Island.

L'une des missions fondamentales de l'École est de former les élèves à devenir des citoyens éclairés. Outre l'apprentissage, elle doit pouvoir aider l'enfant à construire son propre jugement, à distinguer l'objectif du subjectif. La distanciation critique nécessaire à un jugement personnel implique une capacité de transcription (décodage) et la possibilité de donner du sens à ce que l'on perçoit (dénoté, connoté)². Le domaine artistique est donc un terrain privilégié de formation du jugement. À cet égard, la place de l'éducation artistique au sein des programmes officiels conduit à la réflexion suivante : en dehors du milieu scolaire, l'enfant n'a pas forcément de relation construite et durable avec les productions artistiques. Par conséquent, dans une optique formatrice, l'École doit assurer un équilibre permettant à l'élève, sans devenir un critique d'art, de se forger une première culture artistique qu'il aura l'occasion de développer hors des champs scolaires.

L'une des composantes essentielles de l'éducation artistique concerne le regard. Les instructions officielles l'intègrent d'ailleurs dès la maternelle au

1. Les annexes ne sont pas reproduites.

2. Ces notions sont développées *infra* dans la partie axe narratif, axe symbolique.

sein du domaine de compétence concernant « la sensibilité, l'imagination, la création » dans l'intitulé « Le regard et le geste »³. Premier contact avec notre environnement, la vue nous sert de repère, dans l'espace et le temps. Le regard est aussi le sens qui va guider l'enfant dans ses choix, son attitude, ses gestes. La maîtrise de la perception de ce sens est alors primordiale, voire indispensable lorsque nous entrons dans les arts visuels.

Déjà présent en cycle 1, le travail sur les arts visuels est réaffirmé en cycle 2 : « La pratique des arts visuels s'inscrit dans la continuité des apprentissages commencés à l'école maternelle. Les activités s'organisent autour de quatre axes : dessin, compositions plastiques, images et œuvres d'art. Toutes ces activités concourent à une éducation du regard. » Plus précisément : « Si, à l'école maternelle, la diversité des images était privilégiée, au cycle 2 se développe une approche plus structurée et approfondie qui consiste à décrire dans une image les éléments perçus en relation avec les informations délivrées »⁴. Le traitement de l'image fait donc l'objet d'une attention particulière au sein de l'éducation artistique. Cette volonté est confirmée au cycle 3 : « Les images à caractère artistique (reproductions d'œuvres, photographies d'art, dessins d'artiste, etc.) sont distinguées des images documentaires ou scientifiques ou à destination commerciale [...]. Les notions de ressemblance, de vraisemblance, d'illusion, d'impression, de sensation, de fiction peuvent être introduites »⁵. Ainsi définies, les instructions officielles guident notre démarche, à savoir « doter l'élève d'outils d'observation et d'analyse lui permettant de mieux comprendre le monde d'images dans lequel il vit, et de mieux s'y repérer »⁶. L'ensemble de notre travail cherche donc à établir comment construire cet apprentissage de la lecture d'image.

Notre action a pour cadres le module d'analyse de pratique dispensé au cours de la formation des professeurs stagiaires ainsi que le second stage en responsabilité, en cycle 3. Après avoir défini notre axe de travail selon les instructions officielles, nous avons procédé à une analyse des savoirs de référence. Dans un second temps, nous avons élaboré un protocole d'investigation qui nous a permis de recueillir les représentations des élèves d'une classe de cycle 3, niveau 2 (CM1). L'exploration des savoirs et l'analyse des représentations ont été utilisées pour concevoir une séquence d'apprentissage. Celle-ci a été proposée à la classe dont nous avons recueilli

3. *Bulletin officiel de l'éducation nationale (BOEN)*, hors-série n° 1 du 14 février 2002.

4. *Ibidem*.

5. *Ibidem*.

6. *Ibidem*.

les représentations. Nous avons pu utiliser la synthèse de ce travail pour préparer notre intervention en stage en responsabilité⁷.

La première partie de ce mémoire s'applique à exposer le questionnement issu de la confrontation entre les savoirs de référence et les résultats obtenus du côté des représentations des élèves. Ce questionnement a abouti à la construction d'une situation d'apprentissage que nous avons expérimentée dans le cadre du module d'analyse de pratique, mais aussi lors de notre second stage en responsabilité. La seconde partie fait état de la mise en pratique des situations d'apprentissage élaborées, qui sont ensuite analysées.

I. Mise en relation des savoirs référents et des connaissances des élèves

A. Les arts visuels : une définition

On appelle « arts visuels » les arts qui produisent des objets perçus essentiellement par l'œil du spectateur. La notion englobe les arts plastiques traditionnels, auxquels s'ajoutent la photographie et l'art vidéo⁸. À l'école, on ne parle plus de dessin ou d'arts plastiques, mais on parle des arts visuels :

« En passant des arts plastiques aux arts visuels, les pratiques opératoires de l'école (dessin, peinture, assemblage, collage, modelage...) intègrent la photographie (analogique et numérique), la vidéo, les arts numériques (images fixes et mobiles), le *design*, les arts décoratifs, l'architecture et le patrimoine. »⁹

Par rapport à 1995, date correspondant aux anciens programmes de l'école primaire, les arts plastiques se définissent sous l'appellation « arts visuels » afin de prendre en compte :

- les diverses pratiques de l'image ;
- la diversité des pratiques artistiques actuelles avec la bande dessinée, la vidéo, les arts numériques, la photographie, l'art (dans les musées) et le patrimoine (local et national), l'histoire de l'art, l'architecture, le *design* et le cinéma.

Les résultats de l'investigation menée dans la classe de CM1 sont corroborés par notre expérience au cours des divers stages (pratique accompagnée, en responsabilité). Les enfants sont bien conscients de ce qu'est une image.

7. Cycle 3, niveau 2

8. <http://fr.wikipedia.org/>

9. Document d'application des nouveaux programmes, « Les arts visuels à l'école ».

Même si, parfois, pour certains, ils ont du mal à distinguer une reproduction d'une image originale, le concept d'image est bien représenté. Notre intervention dans la classe de CM1 en analyse de pratique a cependant montré que les élèves ont du mal à replacer les images dans leur contexte artistique. Les réponses que nous avons analysées montrent qu'ils ont de la peine à distinguer ce qui relève de la représentation (dessin, photographie, publicité) de ce qui relève d'une démarche artistique. Nous en concluons qu'il est peut-être nécessaire d'inclure l'étude de l'image dans un champ plus vaste : celui des arts visuels.

Les arts visuels sont censés être plus ouverts que les arts plastiques car ils font appel à l'image et aux nouvelles technologies. On y retrouve donc la photographie, le cinéma, la peinture, la sculpture, mais aussi la bande dessinée. La discipline a évolué au fil du temps au gré des mutations culturelles de notre société. On est passé d'une éducation esthétique à une éducation artistique. Avant les programmes de 2002, le dessin avait pour objectif d'apprendre le beau aux élèves. Depuis, les arts visuels ont une visée d'éducation artistique : concevoir la sensibilité artistique.

La nouvelle appellation « arts visuels » vise ainsi un champ de pratique plus large : elle traduit une conception différente de l'enseignement de l'art à l'école. On ne demande plus seulement aux élèves de toucher ou de transformer selon un processus esthétique, mais on leur demande aussi et surtout de réfléchir à leur propre démarche afin de susciter des questionnements sur les choses et le monde. Cette réflexion menée par l'enfant lui permet de construire des rapports diversifiés avec l'environnement visuel qu'il découvre. Il est aussi amené à préciser son regard.

Les arts visuels visent à offrir à tous les élèves l'accès à une première culture associée à une pratique encadrée : les productions des élèves sont mises en relation avec des œuvres et des démarches artistiques.

B. Qu'est ce que l'image ?

« Image : nom féminin. Représentation d'un être ou d'une chose par les arts graphiques ou plastiques, la photographie, le film, etc. » En partant de cette définition que donne *Le Petit Larousse illustré*, on s'aperçoit que le terme « image » englobe à lui seul des médias (peintures, films, etc.), des formes (animées, statiques, etc.) et des domaines (artistiques, scientifiques, etc.) très différents. Selon R. La Borderie, « l'image est la représentation ressemblante, sur un support qui la fixe, d'un objet, d'une personne, d'une figure » (La Borderie, 1997, p. 35).

Ces différents critères permettent de passer du monde en trois dimensions

à la surface en deux dimensions du support, quel qu'il soit : mur, papier, photo, écran... Notre expérience lors du stage en responsabilité en cycle 1 montre d'ailleurs que les élèves ont parfois du mal à structurer leur espace. Il leur est difficile de passer de l'espace vécu (leur environnement) à l'espace représenté (plan, quadrillage...). Le changement de dimension est pour eux perturbant : par exemple, lorsque que l'on passe d'une écriture au tableau (support vertical) à la feuille (support horizontal). L'image peut être envisagée comme un support pédagogique intéressant dans la mesure où on peut l'utiliser pour se repérer dans l'espace (photographie de la salle de classe, de l'école...).

1. La lecture d'image, le principe, sa fonction

Dans cette partie, nous allons faire le lien entre les savoirs de référence relatifs à la lecture d'images et les résultats de l'investigation menée dans le cadre du module d'analyse de pratique.

« La théorie qui se propose d'étudier l'image en considérant son mode de production de sens, la façon dont elle induit des significations et donc des interprétations, c'est la sémiologie visuelle, plus couramment connue comme la sémiologie de l'image. »

C'est en ces termes que Martine Joly (Argos, 1998, p. 52), définit l'analyse critique du sens des images. Elle insiste sur l'intérêt d'une approche sémiologique de l'image dans « l'éveil de l'esprit critique des élèves qui vont pouvoir relativiser le sens produit par l'image et lui reconnaître sa qualité de signe ou d'ensemble de signes ».

Cette approche est confirmée par la démarche de Liliane Hamm qui, elle aussi, privilégie une approche sémiologique de l'image (étudiée comme un système de signes rationnels). Elle fonde toute sa pédagogie sur la compréhension et la signification des images, comme dans l'apprentissage de la lecture (Hamm, 1986).

Il est donc intéressant de voir quel est l'état des connaissances des élèves, eu égard aux savoirs de référence précédemment analysés. À cette fin, nous avons mis sur pied un protocole d'investigation qui nous a permis de recueillir les représentations des élèves et de les analyser. En nous appuyant sur ces éléments de connaissance, nous avons pu concevoir, puis mettre en œuvre, une situation d'apprentissage adéquate.

L'analyse, ou la lecture, d'une image se fait selon trois axes que nous confronterons avec la maîtrise des savoirs des élèves.

L'axe narratif ou thématique

Qu'est-ce que cela raconte ? Qu'est-ce qui est représenté ?

Après une première observation, il s'agit de décrire ce que l'on voit, d'identifier des signes, de confronter la représentation à la réalité.

Il faut tirer de l'image, de même que d'un texte, des significations qui relèvent de la dénotation (ce qui est montré). Cet axe de lecture est bien assimilé par les élèves. Du reste, notre investigation montre que les élèves ont tendance à aller vers une description stricte de ce qu'ils voient. Nos résultats amènent d'ailleurs le constat suivant : les élèves auprès desquels nous avons travaillé ont une lecture très spatiale de l'image (tel élément est à droite, tel autre en haut, je vois un personnage assis...). Bref, en forçant un peu le trait, nous pouvons affirmer que les élèves ont tendance à « épeler » l'image.

L'axe plastique

L'analyse plastique, c'est l'apprentissage qui donne accès aux éléments constituant matériellement l'image. L'image est considérée comme objet (on parle alors d'image-objet) à cause de l'omniprésence de la géométrie :

- Le cadre : l'image inscrit le réel et/ou l'imaginaire dans un cadre de forme rectangulaire, carré, « losangé », ovale, circulaire.

- Les axes et les structures : les lignes verticales, horizontales, courbes, droites, brisées, en spirales, constituent des formes. Leur tracé est précis, net ou flou.

- L'échelle de plan (ensemble, moyen, américain, rapproché, gros plan, très gros plan) et le point de vue (vision frontale, plongée, contre-plongée).

- Les couleurs et leurs relations : nuances, dégradés, contrastes permettent d'apprécier les couleurs utilisées.

Lors d'une analyse, il s'agit pour le « regardant » de rechercher les éléments plastiques qui permettent de comprendre comment est construit l'espace visuel qui est montré :

- format et présentation : portrait ou paysage ;

- lignes : formes, graphisme, contours, signes, écritures, figuration ou abstraction ;

- couleurs : primaires, secondaires, complémentaires, chaudes/froides, « non-couleurs ».

- valeurs : écart, contraste, nuance, dégradé ;

- espace : axes et structures qui constituent l'armature schématique, rapport entre fond et forme, profondeur, superposition des plans, perspective, points de fuite.

- échelle des représentations, gros plan, plan d'ensemble, cadre/hors-cadre, point de vue, plongée, contre-plongée, vision de face, de profil, de trois-quarts ;

- matière : traitement de la surface, aplats, touche, empâtement, transpa-

rence ;

- support : peinture à l'aquarelle, mine de plomb, fusain, toile, papier, pellicule, écran, vernis, laque...

Cet aspect de la lecture d'image est très peu maîtrisé par les élèves. Notre analyse des représentations montre que, lorsque des reproductions d'œuvres d'art sont soumises à des élèves, ces derniers ne vont retenir dans l'axe plastique que les éléments ayant trait à la couleur et/ou au support (ces éléments sont les plus remarquables). Les autres thèmes de l'analyse plastique ne sont pas connus ou vus. Or l'axe plastique constitue le socle indispensable nécessaire à une lecture d'image éclairée. En parallèle de l'axe symbolique, l'axe plastique va renforcer l'analyse personnelle et permettre de confronter cette dernière à d'autres points de vue.

L'axe symbolique

Il s'agit d'étudier des significations qui relèvent de la connotation (ce qui est évoqué), et de l'interprétation personnelle.

Le sens de l'image est fonction du type de public auquel elle se destine, de ses caractéristiques sociales, religieuses, culturelles, etc. Dès lors, la notion de polysémie de l'image se dégage : elle fait l'objet de lectures multiples.

À partir des symboles contenus dans l'image étudiée, on peut commencer une analyse philosophique, religieuse ou psychologique et interpréter (c'est-à-dire se risquer à des hypothèses de sens), suivant les connaissances que nous possédons sur :

- l'intention de l'auteur (ce qu'il a voulu dire) ;
- de l'œuvre (ce que l'image dit) ;
- l'intention du lecteur (ce qu'il voit dans l'image).

L'image est aussi un signe visuel (on parle alors d'image-signe) car elle renvoie la personne qui la regarde à la réalité : en effet, toute image peut-être réalisée dans certaines conditions socio-économiques et elle porte des traces permettant de s'y repérer. L'image offre alors un champ de connotations qui dépend du lecteur, de sa culture, de son imaginaire.

Si l'axe plastique peut être assimilé à une boîte à outils, l'axe symbolique incarne la finalité même de la lecture d'image. Malheureusement, notre investigation a montré que l'interprétation de nos « sujets » était très pauvre. L'analyse narrative accomplie, les élèves ont du mal à « extrapoler » leur ressenti. Il est nécessaire de les guider avec des questions ou de les orienter vers un détail, une partie de l'œuvre.

2. Objectifs pédagogiques

Former un lecteur d'image, c'est d'abord mettre en évidence la différence entre les processus descriptifs et interprétatifs qui permettent le passage de l'observation à l'analyse, de la compréhension à l'interprétation. Lire, déchiffrer une image et développer à propos de celle-ci un sens critique, tel est certainement l'un des principaux buts de « l'alphabétisation visuelle ». Les élèves seront attentifs à la façon dont l'image « nous parle », la façon dont l'auteur de l'image interpelle ses lecteurs.

Guidée par les instructions officielles, notre action vise à faire construire les apprentissages par les élèves à travers une confrontation régulière à l'art visuel et ce par le biais d'une pratique suivie (production d'élève) et d'une présentation de référence culturelle (œuvres artistiques reconnues, en rapport avec les notions à acquérir). En « croisant » les apports théoriques et les connaissances issues du terrain (recueil de données, stage filé, visites de classe), plusieurs hypothèses de travail émergent. Il apparaît, comme dans le cas de la classe où nous avons mené nos travaux (analyse de pratique), que les élèves ne maîtrisent pas les éléments plastiques de base nécessaires à une analyse d'image. Cette analyse est renforcée par ce que nous avons pu voir en stage filé. Des moments sont dévolus aux arts visuels, mais selon nous et en accord avec R. La Borderie (*op. cit.*), il est indispensable de ménager un temps pour un retour sur les productions d'élèves, chose que nous n'avons pu observer que très rarement. Pour lire une image, un enfant doit savoir comment elle est construite, quels sont les éléments qui ont concouru à sa formation. À cette fin, il est normal que l'enfant puisse produire lui-même une image afin qu'il expérimente lui-même le processus de création. Ensuite, un retour critique sur sa production ainsi que sur d'autres (apprentissage par comparaison) va permettre à l'enfant de se construire sa propre grille de lecture, qu'il pourra ensuite appliquer à des œuvres de référence.

Ainsi, nous avons mis en place des situations d'apprentissage mêlant les axes plastiques et symboliques. Une première séance a été conçue et mise en œuvre auprès d'élèves dont nous avons recueilli les représentations. Nous avons repris cette séance et en avons élaboré d'autres, que nous avons mises en pratique lors de notre second stage en responsabilité (cycle 3, niveau 2). Cependant, nous devons préciser que ces activités ne constituent qu'une première étape dans l'apprentissage de la lecture d'image. Un tel processus est long et doit être mené sur plusieurs périodes. Le temps qui nous est accordé afin de mettre en œuvre notre démarche nous permet d'aborder seulement le début de ce que serait une séquence d'apprentissage de la lecture d'image. La partie suivante présente les séances que nous avons menées, et que nous tentons d'analyser.

II. Étude critique de la mise en œuvre didactique et pédagogique

A. Présentation de la classe concernée

Les séances décrites ci-après ont été mises en place dans le cadre du second stage en responsabilité (cycle 3), dans une classe de CM 1. Cette classe compte 24 élèves avec une parité parfaite : 12 garçons, 12 filles. Le niveau est très hétérogène : certains élèves ont accumulé un retard entraînant des difficultés dans la maîtrise du langage et la pratique mathématique. Dans le domaine des arts plastiques, les enfants ont bénéficié de pratiques régulières, mais ils n'ont pas toujours eu l'occasion d'exercer un retour réflexif sur leurs productions. De manière générale, nos observations en stage filé, en ateliers pratiques ou lors des stages en responsabilité amènent le constat suivant : les activités d'arts plastiques sont souvent, à l'instar de l'éducation physique, mises à profit pour mener des activités occupationnelles. Les activités proposées dans certaines classes que nous avons visitées (en nous basant sur les productions d'élèves et sur la consigne donnée) s'apparentent plus au dessin qu'à l'étude d'une démarche artistique. Le procédé « à la manière de... » est souvent utilisé : il consiste à reproduire mécaniquement une technique, un procédé employé par un artiste.

Concrètement, concernant notre classe, les élèves, enthousiastes à chaque séance, étaient à mille lieux de comprendre les attentes du travail proposé. Même si les élèves essayaient au possible de suivre la consigne, l'enjeu consistait à faire le plus joli dessin. Ce constat n'a fait que renforcer notre première conviction : mettre l'accent sur les apprentissages liés à l'exercice des arts visuels, en passant par une pratique de la lecture d'image.

B. Présentation des activités proposées

Avant de leur donner du sens, la reconnaissance des lettres et des mots est un préalable incontournable à l'apprentissage de la lecture de textes. Avant toute forme d'interprétation, il est préférable de connaître les différents signes, codes, usages du langage. Il en est de même pour la lecture d'image.

Avant de vouloir former des critiques d'art, il est sans doute utile de commencer par le commencement. Il faut doter les élèves de clés de lecture, de grilles (axe plastique) qui puissent leur permettre d'analyser des productions visuelles (axe symbolique). Cette formation doit comprendre deux volets : la possibilité de voir régulièrement et de manière suivie des œuvres artistiques et, comme « c'est en forgeant que l'on devient forgeron », selon le

proverbe bien connu, de pouvoir, à travers une pratique guidée, découvrir par soi-même les processus concourant à la mise en œuvre d'une production.

Chaque séance (parfois répartie sur deux temps distincts) commence par une phase de production, suivie par une verbalisation, au cours de laquelle certaines notions seront introduites. Ensuite, en rapport avec ce qui a été fait, des œuvres sont soumises à l'œil critique des élèves.

La première séance présentée a déjà été présentée lors d'une séance d'analyse de pratique dans le cadre du module de formation à l'IUFM. Cette séance est l'aboutissement d'un travail que nous avons décrit dans l'introduction. Il était donc intéressant pour nous de soumettre à nouveau cette situation à un autre public, d'une part parce qu'il s'agissait du même niveau de classe, d'autre part parce que cela produisait de nouveaux éléments pour la comparaison. Les deux séances d'arts visuels sont décrites à travers les fiches pédagogiques présentées en annexe (*cf.* note 1).

C. Analyse de la pratique de classe

Cette partie est pour nous l'occasion de dégager les points saillants de notre expérience. Nous allons présenter nos commentaires à travers différents points d'analyse.

1. Produits des situations et formes de savoirs (Résultats attendus et supports utilisés)

La première activité s'attache à associer les couleurs (axe plastique) et leur emploi dans l'expression de sentiments (axe symbolique). La consigne donnée était la suivante : on dispose de quatre cases identiques (on numérote les cases). Chaque élève va peindre les cases, mais chacune devra décrire une émotion différente. La contrainte consiste à peindre entièrement chaque case, l'objectif étant d'être capable de réaliser quatre dessins exprimant différentes émotions et d'être capable d'utiliser des éléments plastiques pour interpréter une œuvre (couleurs chaudes/froides, gestuelle : explosion, implosion...). Cette séance était la première séance d'arts visuels. Elle se déclinait en deux phases : une phase de production où l'essentiel est de voir si la consigne est respectée (en étant attentif aux réactions des élèves) et une phase de verbalisation, où toutes les productions sont affichées au tableau. Chacun peut alors donner ses impressions.

La comparaison des productions amène à repérer des points communs et des différences (des motifs, une utilisation de couleurs récurrente) et le questionnement du maître sur tel ou tel point conduit à faire émerger certaines notions.

En tant que telle, la première séance cherche à montrer que l'élément chromatique, présent dans toute œuvre picturale, n'est jamais anodin. L'utilisation de couleurs ou de noir et blanc est un élément pour l'interprétation. Les résultats de notre investigation ont montré qu'il était préférable de commencer par une telle activité mêlant axe plastique et symbolique.

La deuxième séance, programmée après un intervalle de quatre jours, visait à mettre en jeu le point de vue et, par conséquent, des notions comme le premier plan, l'arrière-plan, la perspective (axe plastique). La consigne a été précisée au tableau : « Tu es à la plage ; au loin, sur la mer, se déroule un événement. Dessine ce que tu vois d'où tu es. ». Comme dans la séance précédente, la phase de production a été suivie d'une verbalisation (au cours de laquelle nous insistons sur les axes symboliques).

Pour les deux séances, les objectifs étaient volontairement restreints. L'enjeu principal étant de permettre de travailler certains savoirs (première séance : rôle de la couleur ; deuxième séance : occupation de l'espace) à travers l'application d'une consigne. Ces savoirs étaient tout à fait accessibles pour l'ensemble de la classe malgré son hétérogénéité.

2. Organisation et consigne

Pour la première séance, l'activité a eu lieu l'après midi après la récréation. Notons que la mise en place matérielle d'une activité où la peinture est en jeu est, non pas délicate, mais relativement complexe et donc, longue. La pose de protection sur les tables (journaux), la distribution des feuilles de dessin, de la gouache, des palettes et de l'eau pour rincer les pinceaux nécessite un bon quart d'heure. Le matériel peut être préparé à l'avance, mais les élèves ne seraient plus attentifs (eu égard à leur volonté de démarrer au plus vite, ils seraient tentés de commencer sans attendre la consigne).

Avec le recul, il apparaît que l'énonciation de la consigne est un moment important. Tout d'abord, il nous a fallu reformuler la consigne : 6 à 7 élèves n'avaient pas compris ce qu'il fallait faire. Ensuite, il était nécessaire de la préciser (ne pas dessiner de personnages, ne pas écrire), de faire un schéma (une feuille divisée en quatre cases). Cela n'a pas empêché une majorité d'élèves (environ les deux tiers) de ne pas respecter les contraintes. Bref, la consigne se doit d'être concise, exhaustive et compréhensible.

La mise en place de la seconde activité a demandé moins de temps puisque la peinture n'était pas requise : une feuille de papier Canson et des feutres ou des crayons de couleurs ont été utilisés. Dans ce dernier cas, la consigne a été écrite au tableau, évitant au moins sa répétition.

3. Activité des apprenants et rôle de l'enseignant

Nous distinguerons ci-après la phase de production et la phase de verbalisation, ainsi que la phase de présentation des références culturelles.

Production

Lors de la phase de production, ce qui devait devenir une habitude lors des séances suivantes prit forme : des questions fusaiement dès que je m'approchais d'une table : « Monsieur, est-ce que je peux utiliser le jaune pour la joie ? » ; « Monsieur, est-ce que je peux utiliser plusieurs couleurs ? » ; « Monsieur, est-ce que je peux dessiner un cœur ? » ; « Monsieur, est-ce que c'est grave si je ne prends que du noir ? », etc. Ces séries de questions rendent compte, avant tout, d'un manifeste manque de confiance en soi (comment être sûr que ce que je vais faire va plaire au maître ?), mais aussi d'un manque de facilités à utiliser sa liberté. Les enfants se réjouissent d'avoir peu de contraintes, mais ils ont peur d'exploiter leur imagination ; ils sont sans cesse en demande de cadrage. Ils sont en quête de la production juste, à l'instar d'une réponse exacte à un exercice de mathématique. Le problème est là : les élèves supposent que le maître attend forcément une réponse donnée. Il y aurait donc des productions justes et d'autres fausses (alors que le seul critère d'évaluation est le respect de la consigne ; après, peu importe l'expression proposée par l'élève). Survient alors une situation où les conduites divergent : les élèves, d'un côté, s'enferment et se « freinent », en ayant peur de ne pas répondre aux attentes, et de l'autre, le maître essaie de stimuler le plus possible ses élèves. Il nous a été très difficile, voire impossible, de faire comprendre aux élèves que, du moment qu'ils respectaient la consigne, ils étaient libres de faire ce qu'ils voulaient.

Autre fait marquant de la phase de production : nous avons été frappés de voir, à travers une sorte de processus, assez remarquable, de mimétisme, comment les élèves sont amenés à fournir des productions très semblables. Cinq élèves n'ont utilisé que du jaune pour exprimer la joie. Cinq élèves ont symbolisé la joie par le soleil. Trois élèves ont dessiné une bouche souriante. Un élève a écrit « Joie ». Sur 22 productions, 19 élèves ont dessiné un cœur dans la case « Amour » ! 20 ont utilisé la couleur rouge pour cette même case. Plus généralement, les cœurs brisés sont nombreux dans les cases « Tristesse » et le noir est régulièrement utilisé pour remplir la case « Colère ». Remarquons que 12 élèves n'ont pas terminé leur production. 11 n'ont pas respecté la contrainte : les cases n'ont pas été peintes entièrement. Le manque de temps ne semble pas être en cause, car le temps dévolu à la production a dépassé les 30 minutes. Nous aurions peut-être dû insister plus

sur cette contrainte.

Finalement, les élèves n'ont pas exprimé des sentiments, mais associé une couleur ou un symbole à une émotion. Les enfants ont encore une vision figurative du dessin : il ne sert qu'à représenter quelque chose (et pas forcément symboliser, transmettre une émotion). En définitive, les productions sont peu riches et peu expressives, peu créatives et, en définitive, conventionnelles : des couleurs ternes et sombres ont été utilisées pour la colère et la tristesse et des couleurs vives et claires pour la joie et l'amour. Les élèves n'ont pas utilisé de gestuelles remarquables (projection de peinture, mouvements, écoulements...) afin d'exprimer les sentiments.

Pour la deuxième séance, la consigne était mieux comprise, mais le manque d'assurance (de confiance ?) était toujours présent. La consigne était : « Tu es à la plage ; au loin, sur la mer, se déroule un événement. Dessine ce que tu vois d'où tu es. ». Pendant la phase de production, les enfants (au moins la moitié) étaient demandeurs de précisions (« Je peux dessiner une baleine ? », « Je peux dessiner un requin ? », « Je peux dessiner un bateau ? »), tant et si bien qu'à un certain moment, j'ai décidé d'être muet et de ne plus répondre à aucune question. J'ai essayé d'expliquer que, de toute façon, chacun était libre de son choix, qu'aucune production ne serait « mauvaise ». Pour nous, l'essentiel était de leur permettre de s'exprimer à partir d'un sujet donné, et de voir comment ils y parvenaient.

Le fait d'être libre pour certains provoque une sorte de perplexité. Le manque de repères et de balises rompt avec l'habitude et le schéma d'un exercice à résoudre (juste ou faux). Ceci permet de rendre compréhensible que certains élèves ne perçoivent pas les arts plastiques comme une activité scolaire. Malgré tout, cela ne les empêche pas d'être appliqués, et d'essayer de faire le plus beau dessin possible (les élèves ayant anticipé l'affichage des dessins au tableau, chacun veut montrer le plus beau dessin possible au reste de la classe).

Sur 21 productions, 5 décrivent une noyade, 4 une attaque de requins, 3 des bateaux de pêche. Le reste des dessins illustre des dauphins, des baleines, des requins nageant au large. Notons que, dans l'ensemble de la production, seul un dessin (l'auteur est une fille) est dans un format de portrait, les autres sont en paysage. Autre remarque : tous les dessins ont adopté une vue « de face » avec plage au premier plan et océan en arrière-plan. Pour tous, sauf un (là encore, l'auteur est une fille...), la vue est aérienne, en plongée. Six dessins sont inachevés. Cependant, nous remarquons que, comme pour la première séance, la consigne n'a pas été respectée (même si elle semblait avoir été assimilée). Au lieu de dessiner ce qu'ils voyaient, les élèves se sont représentés sur la plage en train d'assister à l'événement qu'ils devaient dessiner.

Verbalisation

La verbalisation concernant la séance des sentiments colorés s'annonçait difficile : il y avait peu d'éléments à commenter. Le but de la verbalisation était de faire émerger les notions de couleurs chaudes et de couleurs froides, de comparer les productions entre elles, d'associer une gestuelle à une émotion. Au fil des échanges, il m'est apparu nécessaire de faire le point sur la distinction entre la couleur et le noir et blanc.

Nous nous sommes rendu compte, après avoir affiché toutes les productions au tableau, que ce genre de pratique était nouveau pour les élèves ; à leur grande joie, le fait de voir les productions de tout le monde et d'être affiché au tableau est une forme de récompense. Notre première question fut la suivante : quels sont les points communs que l'on peut retrouver entre les différents dessins affichés au tableau ? La question était probablement maladroite (même si elle était préparée à l'avance), mais la participation fut active. Les réponses étaient très diverses. Souvent les enfants ont répété la consigne. Nous leur avons alors demandé si tout le monde avait respecté la contrainte de remplir chaque case. Un écho de « non » s'est fait entendre. Nous avons demandé pourquoi ? Silence. La question est donc la suivante : pourquoi les élèves n'ont-ils délibérément pas respecté la contrainte ? Les ébauches de solutions sont multiples. Si le manque d'attention n'est pas à avancer, peut-être la contrainte était-elle de trop ? En insistant plus sur une case précise, celle de la joie, les enfants ont bien vu que le jaune et le bleu étaient fortement représentés. Par contre, si l'on interroge un élève sur sa production et que l'on cherche à savoir pourquoi il a choisi telle couleur, il n'est pas capable d'argumenter sa position (aucun élève n'a su expliquer ses choix, les élèves n'étaient pas habitués à ce genre d'exercice). Afin de préciser notre démarche, nous avons demandé aux élèves de justifier leurs choix, leurs productions n'étant pas le fruit du hasard puisqu'ils avaient réfléchi avant de produire. Ensuite, la verbalisation a été orientée vers les différences entre les couleurs utilisées pour exprimer la joie et la colère. Les enfants, dans leurs réponses, ont fait la distinction entre les couleurs claires pour la joie et les couleurs « foncées » pour la colère. Sur quoi nous avons rebondi afin d'introduire les notions de couleurs froides et couleurs chaudes, notions qui, sur le moment, ont bien été assimilées (la vérification des acquis se fera lors de la présentation des références culturelles).

Pour la verbalisation de la seconde séance, l'accent a été mis aussi sur la comparaison des productions. Là encore, les élèves ont été avares en commentaires. Nous avons commencé par demander si la consigne avait été res-

pectée. Pour toute la classe, la réponse fut positive. Nous avons relu la consigne et demandé s'ils avaient bien dessiné ce qu'ils avaient vu. Pour éclairer la discussion, nous avons demandé à un élève si, lorsqu'il faisait une action, il se voyait en train de la faire. À ce moment, personne ne comprenait où nous voulions en venir. Nous avons dû leur faire remarquer qu'ils s'étaient très majoritairement représentés sur leurs dessins. Or on ne peut se voir soi-même (la consigne était bien de dessiner ce que l'on voyait). Cette mise au point faite, il fallait commenter les productions. Là encore, en questionnant les élèves sur ce qu'ils voyaient, remarquaient, ou ressentaient, nous avons obtenu peu de réactions. La participation fut active, mais malheureusement toujours pour la même raison : décrire son dessin. Quand un élève est interrogé, il est très enthousiaste à l'idée de pouvoir décrire son œuvre. À l'inverse, il reste très souvent indécis lorsqu'il s'agit de dire pourquoi il a opéré tel ou tel choix.

Pour aiguiller la verbalisation vers les notions qui étaient en jeu dans cette séance, nous avons essayé de questionner les élèves sur la place des éléments dans le plan (feuille de dessin) : « Où se trouve la plage ? » ; « Où se trouve l'océan ? » ; « Où se situent les poissons/baleines/dauphins ?... » En reprenant la consigne, nous avons demandé aux élèves comment ils avaient procédé pour faire paraître sur leurs dessins divers éléments au loin. Beaucoup de suggestions ont été émises et, dans la confusion des réponses, un élève a répondu qu'il fallait « dessiner en petit ». Sur quoi nous avons rebondi pour signifier que, sur une image, ce qui nous paraissait loin était plus petit que ce qui nous paraissait proche. Cette technique porte un nom : on l'appelle la perspective. Nous nous sommes ensuite appuyé sur un schéma (allée d'arbres) pour mettre en évidence la perspective, avec l'aide des lignes de force et du point de fuite. Ces derniers éléments n'ont pas été cités comme tels, mais l'approche de la notion n'a pas posé de difficultés particulières.

Les mots « proches » et « éloignés » ont souvent été prononcés. Nous avons donc pu nous appuyer sur ces termes pour introduire les notions de premier plan (proche de nous) et d'arrière-plan (éloigné). Sans être une découverte pour les enfants, ils ont compris que la connaissance de ces termes pouvait les autoriser, à l'avenir, à fournir des descriptions d'images plus précises.

Présentation des références culturelles

À la suite des verbalisations, des phases de présentation de références culturelles sont mises en place. L'apprentissage se fait aussi à ce moment : la lecture d'image prend ici tout son sens. Il n'est pas question d'analyser l'œuvre pour elle-même, mais juste de voir si les élèves sont capables de

restituer à ce moment des notions qui ont été vues lors des phases de verbalisations.

Afin de renforcer ce qui était sorti des échanges de la verbalisation de la séance des sentiments colorés, nous avons pris le parti de présenter (sur rétroprojecteur) des œuvres de Jackson Pollock. La phase de présentation de référence culturelle s'est déroulée un autre jour (une semaine plus tard). Nous voulions surtout vérifier que les notions travaillées lors d'une séance d'arts plastiques restaient acquises (dans la mesure où il n'y a pas de trace écrite), même après un certain temps. Il conviendrait, d'ailleurs, en arts plastiques comme dans les autres enseignements, de consigner les connaissances acquises lors de l'activité des élèves dans un cahier d'arts plastiques, à la fin de la phase de présentation des références. Les élèves pourraient y conserver les titres des œuvres ainsi que les noms des artistes évoqués (mais aussi les notions vues) en vue d'une utilisation ultérieure.

L'utilisation des couleurs est réelle, mais nous avons voulu mettre aussi l'accent sur ce qui manquait dans les productions des élèves : la gestuelle.

De prime abord, les élèves ont exprimé des doutes. Pour l'ensemble de la classe, les reproductions des œuvres projetées ne voulait rien dire (des expressions du type « c'est moche » émaillaient les commentaires). Mais, fort heureusement, en recentrant les débats sur l'opposition des couleurs chaudes/froides, un début d'interprétation a pu être amorcé. Par la suite, les échanges se sont plus centrés sur la technique employée. Plusieurs propositions ont été émises : un élève a suggéré la projection de peinture avec un pinceau. Nous avons précisé que, contrairement à l'usage, le support n'est pas posé verticalement : quand l'artiste peint, il le fait sur des supports positionnés à même le sol. Cette technique donne une forme éclatée à la peinture. La gestuelle employée (projection) donne de la vivacité à l'œuvre, mêlant à la fois explosion et confusion.

Par manque de temps, nous n'avons pu mener une comparaison d'œuvres. Une telle activité aurait pourtant permis de mettre en exergue les différents choix artistiques, en termes de maniements des couleurs.

L'œuvre de référence culturelle concernant la deuxième séance fut présentée à un moment ultérieur. Il s'agissait de « Les Ménines » de Velasquez (1656). La description de l'œuvre par les enfants fut générale. L'exploitation d'une œuvre aussi riche n'est pas évidente, surtout à ce niveau. Cependant, nous n'avons pas trouvé de meilleure œuvre rendant compte de la gestion des plans et de l'espace. Aussi, en guidant légèrement les élèves, nous avons pu voir émerger les termes de premier plan et d'arrière-plan. Nous avons fait remarquer aussi qu'il existait dans ce tableau un deuxième plan.

4. Indicateurs de difficultés et régulations

Le bilan de la première séance imposa un constat riche et contrasté, laissant dévoiler l'ampleur du travail qui restait à effectuer. Il est clair que les élèves ne comprenaient pas encore suffisamment bien ce qu'était une démarche artistique (à l'instar de ce que nous avons pu constater lors de notre investigation). Notre démarche s'en trouvait confortée : apprendre à lire une image peut constituer un accès privilégié à l'apprentissage de la démarche artistique.

Les régulations éventuelles à apporter, selon nous, à cette première séance se situent sur la forme (mise en œuvre) plus que sur le fond. Tout d'abord, sur le fond, la séance est cohérente et les notions envisagées ont bien été abordées : les élèves ont pu voir que les couleurs pouvaient être utilisées afin de transmettre des émotions. Bien entendu, il faudra toujours, ponctuellement, au cours de la séance, appliquer certaines modifications. Pourtant, cette séance peut être vue comme anachronique : il aurait mieux valu la placer, non pas en début de séquence, mais plus loin, en troisième ou quatrième séance. Il aurait fallu préparer la classe en amont bien avant. Il s'agissait, pour ces élèves, de leur première réelle séance d'arts plastiques de l'année, voire peut-être même de leur scolarité. Ce type d'activité nécessite au préalable une familiarisation prolongée avec le domaine artistique.

Pour la deuxième séance, au final, même si les notions envisagées ont été travaillées, il n'est pas du tout sûr que leur acquisition soit pérenne (il faudrait pour cela pouvoir le vérifier à d'autres moments de l'année scolaire). Concernant la pratique elle-même, nous avons essayé de réduire le temps de production pour laisser un peu plus de place à la verbalisation. En effet, la gestion du temps est une donnée cruciale pour ce type d'activité. Afin de limiter les frustrations, il faut veiller à ce que l'exécution de la consigne ne soit pas longue.

Il en ressort aussi que la phase de production ne pose pas de réels problèmes. Il convient juste de veiller à ce que la consigne soit bien respectée. Les phases de verbalisation et de références culturelles doivent être remaniées. Il serait envisageable de mettre en place (en français, par exemple) des situations où les élèves doivent argumenter leurs choix. Ils pourront ainsi apprendre à mieux justifier leurs jugements et impressions à propos d'une œuvre artistique. Il sera nécessaire aussi de mieux expliquer notre démarche, nous n'avons pas assez insisté sur notre objectif qui était d'apprendre à lire une image.

De manière globale, les remarques énoncées pour la première séance peuvent être reconduites pour la deuxième, à savoir mettre l'art visuel dans un contexte artistique et non le placer comme pratique de dessin.

En dehors des explications liées aux conditions de situations (stage, visites, validation, manque de temps et de supports...), il importe de mettre les arts plastiques au même plan que les autres domaines de connaissance. L'art visuel peut, comme n'importe quel enseignement, être l'occasion de faire construire des savoirs aux enfants et ce, pour une fois, de manière moins directive et cloisonnée. Simplement, nous reconnaissons que de tels apprentissages ne peuvent s'appuyer que sur une formation appropriée.

Conclusion

Pour clore ce mémoire, il convient d'admettre que l'ensemble de ce travail nous a permis, entre autres, de travailler sur nos propres représentations. Pour le peu que nous puissions en juger et d'après les résultats obtenus auprès des élèves, la culture artistique est peu introduite et peu développée. Notre action à ce niveau est décisive. Malgré tout, l'analyse de notre pratique de classe démontre qu'en plus d'ouvrir l'esprit sur la démarche artistique, les arts visuels sont un biais autorisant la mise en œuvre d'apprentissages dans d'autres matières : la transdisciplinarité des arts visuels peut servir de cadre à un projet. Mais, quelle que soit la démarche adoptée, il est nécessaire de partir de la connaissance des élèves. À cet égard les recueils de représentations, et leur analyse, sont des outils précieux et fonctionnels.

En outre, il est, selon nous, indispensable que les enfants soient accoutumés, dès leur plus jeune âge, à lire une image, à comprendre son sens, sa symbolique. Au-delà de la formation intellectuelle, l'analyse picturale contient les germes d'une réflexion personnelle favorisant l'expression de son ressenti. Il est important qu'un enfant sache, très tôt, aller au-delà des apparences, chercher le second degré, bref, analyser de manière objective l'information qui lui est soumise. La formation du citoyen, c'est aussi cela. Cependant, nous devons reconnaître que la lourdeur des programmes, le manque de flexibilité de l'emploi du temps, le caractère symbolique de la formation des professeurs en ce domaine (le module n'a pas un volume horaire assez important, il n'est qu'optionnel, et beaucoup de stagiaires n'ont pas pris cette option) ne jouent pas en la faveur des arts plastiques. Entre la gestion de l'hétérogénéité et la priorité accordée à la maîtrise du langage, le temps consacré aux arts visuels reste encore résiduel.

La diffusion de la culture (de référence ou non) se fait en partie à l'école. Il nous revient donc d'assurer sa compréhension ainsi que sa transmission.

Bibliographie

- ARDOUIN Isabelle (1998), *Éducation artistique à l'école*, ESF.
- Argos (1998), « Les images résistent, l'école aussi », avril, n° 21.
- BARTHES Roland (1964), « Rhétorique de l'image », *Communication* n° 4, Le Seuil.
- BATTUT Éric et BENSIMON Daniel (2001), *Lire et comprendre les images à l'école*, Retz,.
- BOISSON Jean-François (1993), *Image et enseignement*, CDDP du Val d'Oise.
- Collectif (1994), *12 cours pour une initiation à la lecture d'image*, CRDP de Caen.
- DECAUNES Christelle (2004), *Vers une éducation à l'image*, mémoire professionnel, IUFM de la Réunion.
- GAUTHIER Guy (1984), *Initiation à la sémiologie de l'image*, Ligue française de l'enseignement.
- HAMM Liliane (1986), *Lire des images*, Armand Colin / Bourrelier
- HUSSON Jean Marie (2003), *Enseigner l'image*, CRDP Poitou-Charente.
- JOLY Martine (1993), *Introduction à l'analyse de l'image*, Nathan-Université.
- LA BORDERIE René (1997), *L'Éducation à l'image et aux médias*, Nathan.
- LAGOUTTE Dominique (2002), *Enseigner les arts ~~plastiques~~ visuels*, Hachette-Éducation.
- RANCILLAC Bernard (1994), *Voir et comprendre la peinture*, Bordas.
- TAYEB Lazeb (2002), *Éduquer le regard : comment former des lecteurs d'images*, mémoire professionnel, IUFM de Montpellier.

ÉDUIQUER LE REGARD À LA LECTURE D'IMAGES

Bilâl ALIBAYE

École primaire Georges-Marie Soba, Saint-André (Réunion)

Résumé. – Éduquer le regard des élèves à la lecture d'images est formateur car c'est développer un esprit critique et averti sur les informations que l'on reçoit. Mais cette initiation des élèves au monde de l'image est-elle synonyme d'un regard et libre et pensé ? Cette formation au regard se réalise-t-elle par l'action et la création ? Ce mémoire, réalisé sous la direction de Mme Balcou-Debbusche, met en lumière l'importance de partir des représentations des élèves à travers un questionnement et de les mettre en parallèle avec les savoirs savants afin de construire une situation d'apprentissage adaptée aux possibilités des élèves : en arts visuels, il est utile de rendre évident la pertinence de l'activité avec le monde réel en apportant des réponses précises aux interrogations de l'élève pour enrichir ses représentations. L'élève produit pour chercher des réponses à un problème posé : il agit avant de dire, ce qui lui permet d'entrer dans une lecture d'image qui le concerne directement et le touche de façon proche et intime.

Abstract. – Teaching schoolchildren how to interpret images is beneficial for it means developing their critical minds and awareness about the external world. But is this visual initiation synonymous of a gaze which is both free and collected ? Can this eye training be realized through action and creation ? This dissertation, supervised by Mrs Balcou-Debusche, purports to show how important it is to start from the child's representations through a questionnaire, and contrast them with higher concepts in order to set up a training frame fully adapted to the child's capabilities. In visual arts, it is valuable to emphasize the correlation between activity and the world of reality by providing concise answers to the child's queries so as to enhance his representations. The child creates in order to provide answers to a given problem : he acts before he speaks, which allows him to start the interpretation of images, a process which directly concerns and intimately affects him.

Nous vivons dans un monde de plus en plus foisonnant d'images, mais ces dernières ont toujours existé. Lorsqu'on remonte le cours de l'histoire des hommes, on constate que l'image est omniprésente dans notre environnement, qu'il s'agisse de peinture, de photographie, de publicité ou de dessin... Ces images ne sont pas présentes dans un endroit donné par le fait du hasard : elles véhiculent une histoire, un fait, un message...

La lecture d'images n'est ni naturelle, ni instinctive, ni globale, et, puisqu'il faut une éducation de l'esprit pour pouvoir lire une image, l'école a nécessairement un rôle important à jouer dans ce domaine. Elle accompagne les enfants dans la découverte, l'exploration, la compréhension et la production d'images. Les instructions officielles intègrent la lecture d'images au sein des programmes sous l'intitulé : « La sensibilité, l'imagination, la création. »¹

Au travers des trois cycles de l'école primaire, le traitement de l'image fait l'objet d'une attention particulière au sein de l'éducation artistique avec une graduation progressive des compétences à acquérir. L'élève doit devenir critique de ce qu'il voit : l'image n'a plus de secret pour lui et il peut être en mesure de cerner toutes ses subtilités et ses dangers. En effet, l'image n'est pas toujours innocente du fait des manipulations auxquelles on peut procéder sur le plan de la composition grâce aux différentes techniques.

Des observations menées en stages de responsabilité, en stage filé, en ateliers pratiques m'ont permis de voir que les arts visuels restent souvent liés à l'apprentissage de « façons de faire » où l'enseignant montre ce qui est à faire, en présentant un travail identique terminé. Il explique ce qu'il attend, dit comment il faut le faire et avec quoi : ainsi, le déroulement de l'action n'est pas celui de l'élève mais celui de l'enseignant par élève interposé. G. Péliissier a fait le constat que « l'action repose entièrement sur l'enseignant qui a tout conçu et pas du tout sur les élèves qui prêtent leurs petites mains »², d'où des résultats globalement identiques pour tous les élèves.

De ce fait, on peut s'interroger sur la place laissée à la réflexion et à la création dans la pratique de l'élève. Les activités des arts visuels doivent pourtant permettre à l'élève de réfléchir à sa propre démarche, en suscitant chez lui un questionnement sur les choses et le monde et en l'aidant à mieux comprendre l'environnement dans lequel il évolue. Elles permettent d'éduquer à la précision du regard, en faisant prendre conscience à l'élève que l'image peut être décryptée, comprise, lue.

1. *BOEN*, hors-série n° 1 du 14 février 2002.

2. G. Péliissier, IGEN, doyen des enseignements artistiques, « Enseignement des arts plastiques et hétérogénéité des élèves », 1994.

Lorsque j'ai engagé cette réflexion sur la lecture d'images, je me suis d'abord demandé si l'initiation des élèves au monde de l'image était synonyme d'un regard libre et pensé, et si la formation du regard se réalisait par l'action et la création. Très vite, mes premières questions en ont appelé d'autres, et j'ai commencé à me demander comment j'allais pouvoir contribuer à une éducation du regard à la lecture d'images.

La présente étude permet d'analyser quelques étapes de ce cheminement, le but étant d'apporter un certain nombre de connaissances et d'outils permettant de mieux comprendre le monde des images. Dans le cadre de ma démarche, je me suis intéressé au cycle 3 car le traitement de l'image y fait l'objet d'une attention particulière : « Développer des outils d'analyse et exercer l'esprit critique avec les autres domaines disciplinaires. »³ Mais, pour étayer ma réflexion, une incursion au cycle 1 m'a permis d'analyser les conduites des élèves face à l'image. Mon travail s'articule ainsi en deux temps :

- Dans une première partie, je me suis interrogé sur ce que les élèves savent déjà de l'image, en mettant en relation une analyse des savoirs en jeu dans la lecture d'images et les représentations d'un groupe d'élèves de CM1 / CM2. Ce travail a été réalisé dans le cadre de mon second stage en responsabilité.

- Une deuxième partie est consacrée à l'analyse de pratiques d'éducation au regard. Ces analyses prennent appui sur la façon dont j'ai procédé avec les élèves et sur les réalisations effectives des élèves. Ces éléments me permettent de montrer comment les élèves peuvent passer de l'observation à une analyse de l'image.

I. Que savent les élèves de la lecture d'images ?

A. Quelques réflexions, avant l'investigation des représentations

L'image est appelée à se développer de façon importante dans les années à venir grâce au développement des nouvelles technologies. Les programmes officiels parlent d'ailleurs « des arts visuels » qui regroupent « les arts plastiques traditionnels, auxquels s'ajoutent la photographie et l'art vidéo »⁴.

L'enseignement des arts visuels est ce qui permet à l'élève de se cultiver dans son rapport à l'art. Les outils qu'il acquiert à l'école, tels que le langage plastique (les formes, les matières, les couleurs, les contrastes...), la lecture et la transformation d'image, lui permettent d'accéder à ce champ de culture.

3. *BOEN*, hors-série n° 1 du 14 février 2002.

4. <http://fr.wikipedia.org/>.

Mais lire une image n'est pas simple car il n'existe pas de langage universel propre à l'image. L'image n'est pas anodine pour plusieurs raisons :

- Derrière chaque image, se cachent des intentions différentes des auteurs, à cause du contexte dans lequel cette image a été composée : fait historique, phénomène de mode, propagande, produit de consommation...

- À cause de sa complexité, un minimum de connaissances et d'apprentissage est nécessaire pour aller au delà de la simple observation.

- Nous possédons chacun nos propres représentations de l'image. Nous ne sommes donc pas tous égaux devant l'image, à cause de cultures et d'origines différentes : ce que je vois dans l'image n'est pas ressenti de la même manière par quelqu'un d'autre.

Lorsque j'ai commencé à réfléchir à la façon de m'y prendre avec les élèves pour les amener à avoir une lecture critique de l'image, je me suis tout d'abord rendu compte que je devais comprendre ce que des élèves de cycle 3 pouvaient être capables de lire dans une image artistique. J'étais persuadé que les élèves pensaient que toutes les images étaient composées (fabriquées) uniquement pour des critères esthétiques (ou parce que l'auteur en avait envie), et qu'ils ne saisissaient pas la portée d'une image. Mais, du fait de l'investigation, j'ai eu l'occasion de me rendre compte que mes *a priori* n'étaient pas fondés : les élèves ont apporté des réponses inattendues à mes hypothèses.

B. La vérification de mes hypothèses

1. Une incursion au cycle des apprentissages premiers

Il est intéressant de voir ce que les élèves connaissent de l'image dès l'entrée en maternelle car l'approche de la culture de l'image doit se réaliser dès le plus jeune âge de l'enfant. En effet, il y est confronté dès ce moment-là. C'est pourquoi, lors de mon stage de cycle 1, dans une classe de moyenne section, j'ai présenté deux images aux élèves :

- Une image abstraite qui était sans référence avec la réalité : une image d'une œuvre d'art de Jackson Pollock, «Silver over black, white, yellow and red».

- Une image concrète qui correspondait à un élément de la réalité : une image publicitaire de Coca Cola.

Trois questions, basées sur l'observation, ont été posées aux élèves. Ils étaient amenés à exprimer ce que les images évoquaient :

- « Quelles sont les couleurs identiques / différentes dans les deux ima-

ges ? »

- « Les deux images sont-elles pareilles ? »
- « Que voit-on dans les deux images ? »

La comparaison des deux images a suscité des remarques pertinentes des élèves sur :

- L'origine des images : une photo, un tableau (les élèves parlaient de peinture).
- Les deux images étaient différentes : dans l'une, il n'y avait aucune forme, et dans l'autre, il y avait beaucoup de formes.
- Les couleurs primaires et secondaires étaient énumérées sans difficultés particulières.

Les interprétations étaient riches et variées : les élèves ont établi des liens entre les images et leurs expériences personnelles. Ils ont fait des rapprochements entre l'image publicitaire et les bouteilles qu'ils avaient chez eux, ou des projections de peinture réalisées en arts plastiques.

Au cycle 1, les élèves n'étaient pas insensibles à la description des éléments narratifs et au repérage des éléments plastiques. Ils avaient un vocabulaire plastique qui ne demandait qu'à s'enrichir par une pratique régulière des arts visuels. Les verbes d'action tels que frotter, tapoter, lancer ont émergé au cours de l'activité. Les questions posées ont provoqué des mises en relation, et la verbalisation a aidé au recodage et à la mise en mémoire des éléments.

2. Le cycle des approfondissements, objet de la présente étude

a) *Le choix de ce cycle*

Pourquoi ? À la lecture des nouveaux programmes de l'école primaire, il apparaît qu'au cycle 3, les activités de l'image sont de nature méthodologique et analytique :

- méthodologique car les activités conduisent à lire des images avec des énoncés écrits et oraux en suivant une démarche structurée ;
- analytique car les activités posent l'image en objet d'observation, de structuration, d'élaboration d'hypothèses, de construction du sens et d'observation, donc de compréhension.

Il m'est apparu intéressant de voir quels sont les acquis des élèves à l'issue des deux premiers cycles : donnent-ils du sens aux images, qu'elles soient artistiques ou non ?

b) Présentation de la classe

Afin de recueillir ce que les élèves savaient de la lecture d'images, j'ai mené une investigation pendant le stage de responsabilité au cycle 3, dans une école située en zone rurale. C'était une classe à double niveau CM1/CM2 avec un effectif de 23 élèves. Les élèves pratiquaient régulièrement des arts plastiques dans le cadre d'un projet de classe sur « Les origines de l'écriture à nos jours ».

c) Un mur d'images pour connaître les représentations des élèves

J'ai organisé une séance durant laquelle j'ai recueilli des données sur les représentations des élèves sur l'image. Cette séance n'avait pas pour but d'apporter des réponses aux élèves : je me suis intéressé à ce que l'élève sait, pense, croit, rêve à propos de quelque chose.

Ce protocole d'investigation avait déjà été présenté à une classe de CM1 à Saint-Denis, dans le cadre de la formation à l'IUFM : j'avais recueilli des données à peu près similaires.

Le recueil de données s'est déroulé en trois phases, chacune d'elles ayant un objectif spécifique (cf. annexe 1 : « Recueil de données »⁵). Un mur d'images était affiché dans la classe.

- *Phase 1* - Mur d'images : échanges collectifs sur les images.

- *Phase 2* - Questionnaire : j'ai choisi de ne pas donner un questionnaire à choix multiples afin de ne pas limiter les réponses des élèves, et de recueillir véritablement les représentations.

- *Phase 3* - Étude des points communs et différences entre deux images : il s'agissait de déterminer les points de référence qu'utilisaient les élèves pour comparer des images.

C. L'image.

1. Définition de l'image.

Que disent les élèves de l'image ? Il m'a semblé intéressant d'obtenir une définition de l'image de la part des élèves pour savoir comment je devrais orienter ma future situation d'apprentissage.

Dans l'investigation (cf. annexe 1)⁶, à la première question de la phase 2 (« Qu'est ce qu'une image ? »), 9 élèves ont répondu que c'était une photo, 7 élèves ont répondu que c'était une peinture, 4 autres disaient que c'étaient la

5. Les annexes ne sont pas reproduites [NDLR].

6. Voir note 5.

télévision et le cinéma et 3 élèves disaient que c'était un dessin. Les élèves savaient que l'image provenait de sources diverses. Le terme « image » englobe à lui seul des médias (peintures, films, etc.), des domaines (artistiques, scientifiques, etc.) et des formes (animée, statique, etc.) très différents. Selon le *Petit Larousse illustré*, l'image c'est « la représentation d'un être ou d'une chose par les arts graphiques ou plastiques, la photographie, le film, etc. »⁷. Dans *Le Petit Robert*, il est précisé que

« c'est une représentation exacte, ou une représentation analogique, ou une représentation mentale, ou une représentation psychique qui évoque une réalité en raison d'un rapport de similitude et d'analogie. C'est aussi un produit de l'imagination. »⁸

Il apparaît ainsi que l'image est une représentation précise et particulière, à qui l'on donne une valeur en fonction du contexte dans lequel elle se trouve : l'image ressemble à quelque chose qui existe dans la réalité et/ou dans la pensée de son concepteur.

Les élèves connaissaient néanmoins les moyens utilisés pour fabriquer une image : à la troisième question de la phase 2 (« Qu'a-t-on utilisé pour réaliser l'image ? »), les élèves ont cité les moyens usuels, à savoir la peinture, le pinceau, le crayon, le papier, le feutre, l'appareil-photo... Ils ont fait le lien entre le support et les moyens de réalisation permettant de différencier les images, en dépit d'un mélange de vocabulaire entre le peintre, l'artiste et le photographe. Les réponses à la quatrième question de la phase 2 (« Qui a réalisé l'image ? »), m'ont permis de voir que les élèves utilisaient à mauvais escient le vocabulaire pour désigner les auteurs ayant réalisé les images : cinq élèves disaient que les images qu'ils avaient choisies avaient été réalisées par des peintres alors que c'étaient des photographies. *A contrario*, deux élèves n'ont pas répondu à la question parce qu'ils ne savaient pas si une image était réalisée par des artistes.

Dans la phase 3 de l'investigation, la comparaison de deux images censées faire émerger une critique s'est limitée à des généralités. À aucun moment, les élèves n'ont su donner une interprétation personnelle ou établir une distinction entre les images à caractère artistique et les images publicitaires, documentaires et scientifiques. Pourtant, selon l'*Encyclopædia Universalis*, l'image

« est sans nul doute l'objet de réflexion le plus rebelle aux classifications par genre et par espèce car elle participe à nos opérations mentales, à notre vie af-

7. *Petit Larousse* 2003, p. 528, « Image », 1.

8. *Le Petit Robert* 2003, « Image », II, 2.

fective. Elle fait partie intégrante de notre activité psychique » (*Encyclopædia Universalis*, p. 928.)

L'image est liée au psychisme de l'individu : ce que l'on voit, c'est la représentation physique d'un désir à qui l'on donne du sens en fonction de sa sensibilité artistique, de sa culture, de son vécu. Je peux dire à juste titre que l'image est souple, elle n'impose pas un sens unique : elle laisse la place à une libre appréciation. C'est pourquoi il est utile de développer une éducation au regard critique sur les images de notre environnement, dès le cycle 3. C'est le cycle où les élèves commencent à « intellectualiser » leur vécu : ils se détachent peu à peu de l'image afin de distinguer ce qui relève de l'interprétation personnelle de ce qui est de l'ordre du descriptif.

2. Des caractéristiques de l'image

« Le sens de l'image est construit par celui qui la regarde et certaines de ses caractéristiques permettent sa compréhension » (Popet et Thibon, 1998, p. 64). Dans la phase 1 de l'investigation, la confrontation des points de vue des élèves a fait apparaître qu'ils échangeaient volontiers sur des images faisant partie de leur environnement visuel, à savoir les images publicitaires et les paysages. Ils rattachaient les images à ce qu'ils connaissaient déjà. Ces images répondaient à des usages sociaux et culturels familiers dans lesquels ils se reconnaissaient. B. Cocula et C. Peyrouttet confirment que « l'image est un signe visuel dans lequel nous reconnaissons des imitations de la réalité » (Cocula et Peyrouttet, 1986). Les élèves s'exprimaient plus difficilement sur les images abstraites car ces images ne les interpellaient pas de la même manière. Le propos de B. Cocula et C. Peyrouttet selon lequel « l'image est communicante » et engendre « une véritable relation entre l'image et le regardant » ne s'applique donc pas entièrement ici, car les images abstraites font rarement partie de la culture des élèves.

D. L'analyse de l'image

« La théorie qui se propose d'étudier l'image en considérant son mode de production de sens, la façon dont elle induit des significations et donc des interprétations c'est la sémiologie visuelle plus couramment connue comme la sémiologie de l'image. »

C'est en ces termes que Martine Joly, dans un article paru dans la revue *Argos* en 1998, définit l'analyse critique du sens des images. Elle insiste sur l'intérêt d'une approche sémiologique de l'image dans « l'éveil de l'esprit critique des élèves qui vont pouvoir relativiser le sens produit par l'image et lui reconnaître sa qualité de signe ou d'ensemble de signes » (Joly, 1998, p.

56).

Au-delà de la simple observation, lire une image c'est l'interpréter, faire des hypothèses de sens par rapport aux indices prélevés, à la perception de chacun. Des clés de lecture sont utiles pour analyser et/ou fabriquer l'image, mais l'investigation a mis en lumière que les élèves ne possédaient pas ces clés : à la deuxième question de la phase 2 (« Qu'est ce qui t'a amené à choisir cette image ? »), douze élèves (soit la moitié de la classe) ont mis en avant la beauté de l'image. L'aspect esthétique, le plaisir des yeux a été déterminant dans le choix de l'image. Il n'y avait aucune explication sur la teneur et la portée de l'image.

Certaines de ces clés de lecture, qui étaient suffisantes pour des élèves de cycle 3, sont formulées dans des analyses d'Isabelle Poussier, de l'IUFM de la Réunion. Elle montre que la lecture d'une image se fait selon 3 axes : les axes narratif, plastique et symbolique (Poussier, 2004).

1. L'axe narratif ou thématique

Après une première observation, il s'agit de décrire ce que l'on voit, d'identifier des signes, de confronter la représentation à la réalité : « Qu'est-ce que cela raconte ? ». Il faut tirer de l'image des significations qui relèvent de la dénotation (ce qui est montré).

La lecture des réponses des élèves montre que l'axe narratif est abordé de façon succincte : les élèves ont fait une description de l'image, mais ils n'ont pas réussi à lier l'image à la réalité. À la cinquième question de la phase 2 (« Que raconte l'image ? »), la moitié de la classe (soit 14 élèves) a répondu que l'image n'avait pas de sens et ne racontait rien : ils considéraient que l'image était figée et n'était pas mouvante. Ils n'avaient pas encore perçu qu'une image pouvait avoir traversé le temps, et qu'elle pouvait narrer une histoire.

2. L'axe plastique

L'analyse plastique, c'est l'apprentissage qui donne accès aux éléments qui constituent matériellement l'image. Il s'agit alors de rechercher les éléments plastiques qui permettent de comprendre comment est construit l'espace visuel qui est montré :

Format et	Portrait ou paysage
------------------	---------------------

présentation	
Lignes	Formes, graphisme, contours, signes, écritures, figuration ou abstraction
Couleurs	Primaires, secondaires, complémentaires, chaudes/froides, les « non-couleurs »
Valeurs	Écart, contraste, nuance, dégradé...
Espace	Axes et structures qui constituent l'armature schématique, le rapport entre fond et forme...
Temps	Images séquentielles, mécanique, datation, traces du passé...
Matière	Traitement de la surface, aplats, touche, empâtement, transparence...
Support	Peinture à l'aquarelle, mine de plomb, fusain, toile, papier, pellicule, écran, vernis, laque...

Au cours des 3 phases de l'investigation, l'axe plastique a été privilégié par les élèves. En dépit d'un langage plastique peu élaboré, ils ont réussi à lire les images : « Il y a des formes, des couleurs... ». Pourquoi ? Dès son plus jeune âge, l'élève est mis en présence d'un grand nombre d'images analogiques ou numériques qui vont le conduire à acquérir un vocabulaire propre au cours des deux premiers cycles.

3. L'axe symbolique

Qu'est ce qu'un symbole ? C'est un objet qui évoque, par sa forme ou sa nature, une association d'idées spontanée dans un groupe social ou culturel donné. Il s'agit alors d'étudier des significations qui relèvent de la connotation (ce qui est évoqué), et de l'interprétation personnelle.

Le sens de l'image est fonction du type de public auquel elle se destine, de ses caractéristiques sociales, religieuses, culturelles, etc. Dès lors, la notion de polysémie de l'image (le fait qu'elle ait plus d'un sens) se dégage : une image est polysémique dès lors qu'elle fait l'objet de lectures multiples.

L'investigation menée auprès des élèves de cycle 3 montre que l'axe symbolique a été complètement occulté par les élèves : ils n'arrivaient pas à comprendre le sens de l'image. Ils n'exprimaient pas de sentiments face à l'image. C'est ce qui ressort de la sixième question de la phase 2 (« Que représente l'image choisie ? »). Cette question fait appel à l'axe symbolique et plastique où l'imagination et la réflexion sont primordiales. Treize élèves ont répondu que l'image représentait un objet, cinq élèves ont répondu qu'elle représentait un personnage. Les élèves s'en tenaient à des considérations générales et faisaient des descriptions sommaires et maladroitement de ce qu'ils

voyaient.

E. Que dire des représentations des élèves ?

Les résultats ont montré que le public concerné ne possédait pas les acquis notionnels nécessaire à une lecture approfondie de l'image : ils se cantonnaient systématiquement à une analyse de l'image par une recherche des éléments plastiques : les couleurs / les formes / les matières.

Ces premiers éléments d'analyse invitent à penser qu'à travers une pratique régulière des arts visuels, l'enseignant est en mesure de doter les élèves de tels outils, à condition que les activités ne se limitent pas à la créativité, et qu'elles soient orientées de façon à modifier progressivement les intentions et la manière de voir des élèves. C'est par le « faire » que le « voir » et le « comprendre » vont s'organiser pour lire l'image. On pourrait parler d'une approche intimiste dans laquelle la propre pratique de l'élève l'amène à comparer son image avec celle de l'artiste.

II. Une pratique d'éducation au regard : la mise en œuvre d'une situation d'apprentissage et ses résultats

A. L'élaboration de la situation d'apprentissage pour apprendre à lire une image

1. La démarche poursuivie

Pour élaborer une situation efficace, je me suis demandé :

- Qu'est ce que l'élève doit apprendre ? Pour cela, j'ai ciblé les objectifs et cerné les caractéristiques des savoirs en jeu.
- Comment l'élève réussit-il à apprendre ? Il s'agit de réfléchir aux stratégies que l'élève va pouvoir développer pour répondre à un problème donné.

En effet, la réussite de la situation d'apprentissage dépend de l'alchimie qui se fait entre les savoirs, les représentations des élèves et de l'enseignant, sur trois points :

- l'objet d'apprentissage : l'image ;
- entre l'apprenant et l'enseignant ;
- La situation d'apprentissage en tant que telle.

2. Les objectifs

J'ai élaboré une situation d'apprentissage (cf. annexe 2 : « Situation d'apprentissage : les émotions colorées »)⁹ en tenant compte des données recueillies auprès des élèves et des savoirs de référence : les élèves ont identifié l'axe plastique mais ils ne connaissaient pas l'axe narratif et l'axe symbolique.

J'ai choisi un élément plastique précis (les couleurs), afin d'amener les élèves à s'exprimer sur le symbolique. Toutes les personnes utilisent-elles les mêmes couleurs ? Pourquoi ?

Le choix de cet élément plastique m'a semblé intéressant, car chaque individu n'exprime pas les mêmes tendances. Travailler sur les couleurs était donc une bonne approche pour :

- demander aux élèves les raisons de leur choix de couleur pour une situation donnée ;
- montrer aux élèves qu'ils n'ont pas la même sensibilité et la même opinion face à une situation donnée, d'où une interprétation différente de chacun pour les couleurs.

Dans une image, la couleur exprime toujours quelque chose, et elle n'est pas anodine à cause des intentions relatives à des émotions, un état d'esprit ou une culture : si les élèves arrivent à saisir l'enjeu des couleurs de l'image, ils pourront aller au-delà de la simple description d'image. Je dois préciser que la situation d'apprentissage présentée n'est pas exhaustive. Il existe d'autres approches de la lecture d'image tout aussi intéressantes, mais il m'a semblé plus pertinent de travailler les couleurs car les élèves entretiennent un rapport affectif avec cet élément plastique depuis l'enfance. En effet, l'enfant développe très tôt des préférences pour certaines couleurs parce qu'elles le distraient et marquent ses goûts.

Dans la situation d'apprentissage, grâce à l'utilisation des couleurs dans leurs productions, les élèves ont cherché des interrelations entre les couleurs et les sentiments qui se dégagent de leurs productions, de l'image. L'objectif était de réaliser une production exprimant une émotion différente (la colère, l'amour, la tristesse, la joie), dans chacune des cases, en combinant des couleurs. J'ai essayé de mettre en place un dispositif pour qu'une véritable relation à la lecture d'image se construise en développant des capacités à observer, décrire, analyser, justifier, argumenter par l'exercice de la parole, de l'expression et du tâtonnement personnel.

9. Cf. note 5.

B. La mise en œuvre de l'activité.

1. Organisation temporelle de l'activité.

La situation d'apprentissage s'est déroulée en trois parties :

1. Pour qu'ils saisissent l'importance des couleurs, il est nécessaire que les enfants réalisent une production. Il s'agit de voir la réaction des élèves dans l'emploi des couleurs.

2. Verbalisation des élèves sur leurs productions : Les élèves s'expriment sur les couleurs utilisées : « J'ai utilisé telle couleur parce que... ». Chaque élève donne ses impressions. L'emploi des couleurs est possible à cause de la sensibilité qu'il entretient avec des couleurs particulières.

3. Présentation d'une image artistique pour montrer aux élèves que l'artiste agit exactement comme eux : il utilise des couleurs précises parce qu'il veut montrer une intention personnelle. Il appartient donc à chacun de nous de l'interpréter en fonction de notre sensibilité, de nos références culturelles. La comparaison des images d'œuvres d'art avec les productions des élèves permet d'établir des points communs et des différences dans les techniques et dans ce qui est ressenti face aux couleurs, d'où l'émergence de certaines notions.

2. Le déroulement matériel de l'activité.

Les séances d'arts visuels ont eu lieu les après-midi de 14 heures à 15 heures 30 afin d'alterner avec d'autres matières telles que le français, les mathématiques, qui requièrent une attention plus soutenue en milieu de journée. Pour ne pas avoir une activité trop longue et monotone, celle-ci fut scindée en deux séances (production/verbalisation) à deux jours d'intervalle, pour trois raisons :

- La phase de production est relativement longue à cause de l'utilisation de la peinture qui est complexe à mettre en place : modification de la disposition des tables, protection des tables, préparation des pots de peinture parce que les peintures sont en bidon, ce qui, alors, aurait laissé peu de place à la verbalisation des productions et des œuvres.

- L'objectif est de permettre aux élèves de se concentrer et de s'investir au mieux dans l'activité : il importe de laisser un temps assez long à la réflexion de sa production.

- Le fait de séparer production et verbalisation permet à l'élève de prendre du recul par rapport à sa production, pour argumenter les couleurs et la gestuelle.

Cette démarche a permis de ne pas encombrer l'activité, et elle a engendré une participation active des élèves à chacune des séances.

C. La passation des consignes.

Des difficultés se sont révélées lors de la passation de la consigne bien qu'elle ait été formulée par écrit et à l'oral : six élèves n'avaient rien compris à la consigne et onze élèves ne l'avaient comprise que moyennement (cf. annexe 2, tableau « Production »)¹⁰. Je me suis rendu compte que faire verbaliser collectivement la consigne était nécessaire, afin que chaque élève identifie et s'approprie le même problème.

Après une première formulation de la consigne par les élèves, il résultait que l'expression « pour représenter les émotions » posait problème : 17 élèves ne comprenaient pas le sens. Ce qui semblait être une évidence pour moi lors de l'élaboration de la consigne ne l'était pas pour un enfant de cycle 3. De la rigueur dans l'élaboration de la consigne est donc nécessaire, pour un investissement permanent de l'élève dans la situation d'apprentissage. Pour remédier aux problèmes de définitions et réguler les difficultés, il a fallu analyser séparément chacun des mots en relation avec le vécu de l'élève :

« Qu'est ce qu'une émotion ? » Réponse des élèves : la joie, la peur.

« Peux-tu représenter cette peur ? » Réponse d'un élève : « Quand j'ai peur, je crie ».

Le verbe « représenter » a posé le plus de difficultés car douze élèves l'associaient à « imaginer » : ils ne pouvaient pas établir des liens contextuels avec la consigne. Comme la consigne était un moment crucial pour ne pas perdre de vue l'objectif de séance, j'ai passé environ cinq minutes à sa formulation, et à apporter des précisions.

L'analyse approfondie de la consigne s'est révélée indispensable pour la suite, car 20 élèves sur les 23 que comporte la classe ont respecté les contraintes imposées.

Comme dans toutes autres matières, même si les arts visuels font appel à la réflexion personnelle pour imaginer et créer, la consigne doit être concise et compréhensible pour que l'élève sache ce que l'on attend de lui.

10. Cf. note 5.

D. Les activités des apprenants

1. La réalisation des productions

a) *Les techniques*

L'usage restreint à trois couleurs primaires (rouge, jaune, bleu) a incité les élèves à une réflexion poussée de la représentation des émotions : ne pouvant utiliser les couleurs primaires car ne répondant pas à leur attente en terme de représentation, ils ont fait des mélanges pour obtenir les couleurs souhaitées. Ces mélanges ne se sont pas faits au hasard : les élèves en ont une maîtrise certaine grâce à la pratique régulière du dessin et de la peinture, avec l'enseignant titulaire de la classe.

Les productions dites monochromes furent limitées car l'utilisation du rouleau était interdite. En effet, le rouleau aurait induit une facilité et l'élève s'en serait tenu à un simple remplissage et à une production rapide, sans mener de véritable réflexion quant à la démarche pour produire. Je pense qu'il aurait fallu supprimer tous les éléments habituels de la peinture, comme les pinceaux, afin de mieux faire ressortir le geste qui n'est pas assez présent dans les productions.

b) *Les questionnements des élèves pendant la phase de production*

Malgré la formulation de la consigne et les différentes précisions, les élèves ont posé de multiples questions tout au long de la séance de production : « Peut-on mettre plusieurs couleurs ? Peut-on dessiner ?... ».

Cela me conduit à formuler une double remarque :

- Les élèves ayant l'habitude de travailler dans un cadre rigide et strict se sont retrouvés face à une liberté dans la réalisation de leurs productions : ils étaient en manque de repères puisque je leur ai demandé de représenter leurs émotions comme ils le voulaient, du moment qu'ils respectaient la consigne.

- Un manque de confiance est certain : les élèves pensaient que j'attendais une réponse précise de leur production. Ils respectaient la règle selon laquelle, pour un exercice donné, il n'y a qu'une seule solution. Ils n'avaient pas véritablement saisi l'enjeu de la production qui devait être liée à leur vécu et à leur sensibilité des couleurs.

Leur questionnement permettait de se rassurer eux-mêmes sur la liberté laissée à l'imagination et à la création, peut-être parce que, depuis le début de leur scolarité, les arts visuels se réduisaient à une pratique plastique, sans prendre appui sur des apprentissages précis conjuguant le temps d'action et la mise en forme de la pensée. Une phase individuelle de recherche est donc

importante, car elle permet à l'élève de mobiliser ses acquis antérieurs et d'essayer de résoudre seul le problème posé.

Cette participation active pendant la production a conduit l'élève à aller au-delà de simples considérations esthétiques et « du faire parce que l'on m'a demandé de faire », pour faire preuve d'inventivité et d'originalité dans la représentation des émotions.

c) Des productions identiques

Huit élèves ont fourni des productions très proches. Les couleurs étaient identiques dans chacune des cases :

- L'amour était représenté par du rouge monochrome.
- La colère était représentée par du noir monochrome.

Au-delà de l'effet de camaraderie, en référence aux usages, les élèves ont utilisé des couleurs répondant à des canons usuels issus des médias ou de la société de consommation. Inconsciemment, ils ont donné une interprétation à leurs émotions. Il m'a semblé important de faire évoluer leurs représentations vers des considérations plus personnelles. En effet, les huit élèves interrogés m'ont répondu avoir employé les mêmes couleurs, pour les avoir vues dans leur environnement (à la télé, dans les bandes dessinées...). Ils n'avaient pas réfléchi aux rapports affectifs qu'ils pouvaient entretenir avec des couleurs particulières.

2. La verbalisation des productions et des images artistiques

C'est la phase d'échanges et de confrontations : elle est essentielle dans l'apprentissage car les élèves verbalisent leurs stratégies (« Comment tu as fait ?... »). Cela permet aux élèves en difficulté de s'approprier une stratégie efficace et aux élèves en réussite de prendre conscience de ce qu'ils savent.

Ici, l'objectif était de permettre aux élèves d'établir une relation « axe plastique / axe symbolique / axe narratif » :

- Les couleurs chaudes expriment une positivité.
- Les couleurs froides expriment une négativité.
- La gestuelle exprime l'humeur, les désirs de l'artiste.

Les questions posées aux élèves (*cf.* annexe 2 : « Situation d'apprentissage »)¹¹ permettaient :

- de guider la phase de verbalisation et de rester centré sur l'objectif de séance ;

11. *Cf.* note 5.

- aux élèves d'avoir une première réflexion plastique et technique sur leurs productions et de rechercher le vocabulaire adéquat pour expliquer leur ressenti.

a) La lecture des productions des élèves

Toutes les productions étaient affichées au tableau. Les élèves ont observé et échangé librement pendant quelques minutes :

- Il est apparu que l'affichage de toutes les productions pour une verbalisation était nouveau pour eux. Ils avaient l'habitude de produire mais pas d'expliquer ce qu'ils faisaient malgré une pratique régulière des arts plastiques.

- Ils ont comparé les couleurs et la gestuelle de leurs productions et ils étaient surpris par les diversités (cf. annexe 2 : tableau « Verbalisation »).

J'ai demandé à six élèves de m'expliquer ce qu'ils avaient créé, mais ils ont été incapables de répondre. C'est pourquoi j'ai introduit les questions pour les amener à s'interroger sur le « pourquoi » de leurs productions et sur les différences avec celles des autres. Les questions ont aidé les élèves à passer du descriptif à une analyse plus fine des productions, en faisant appel à des indices cognitifs (l'imagination, le rêve, la pensée).

Par contre, face à la diversité des couleurs des productions, treize élèves ont distingué :

- Qu'il y avait des couleurs claires pour l'amour et la joie, et des couleurs foncées pour la colère et la tristesse.

- Toutes les productions étaient différentes à cause de la préférence de chacun pour des couleurs précises. Un élève m'a ainsi fait remarquer qu'il choisissait les couleurs de ses vêtements en fonction de son humeur.

Ces remarques ont permis de rebondir et d'introduire le vocabulaire suivant : couleurs primaires et secondaires ; couleurs chaudes et froides ; la gestualité. Elles ont aussi permis d'expliquer que les élèves n'avaient pas utilisé ces couleurs de manière anodine :

- Ils ont employé ces couleurs et certains gestes parce que chacune d'elle traduit une sensibilité / une préférence liée à la personnalité de l'individu.

- Lorsque quelqu'un, autre que celui qui a réalisé la production, regarde les productions, il porte un regard différent de celui qui l'a réalisé.

Lors de cette phase de verbalisation, les élèves ont essayé de lire la production des autres, et chacun a fait une lecture différente : il y a eu l'établissement d'une relation entre l'abstrait (la production) et le concret (les couleurs propres à chacun). Cette relation donnait une nouvelle dimension à la lecture de l'image par les élèves. Des hypothèses ont été formulées par les

élèves et des jugements proférés avec assurance, ce qui n'a pas manqué de provoquer la perplexité du groupe. Cela a suscité le désir des élèves de connaître ce qui se cache derrière les couleurs utilisées par leurs camarades de classe. De l'axe plastique, on est passé à un axe symbolique dans les productions d'élèves. Cette prise de conscience d'une lecture approfondie a constitué le socle de la phase suivante.

b) La lecture des images artistiques

Les images proposées à la lecture étaient les suivantes :

- Jackson Pollock: « Silver over black, white, yellow and red ».
- Jim Dine : « Small heart painting n° 21 ».

Ces deux œuvres étaient des supports adéquats pour établir un parallèle avec les productions des élèves.

Les questions guidées de la première phase de verbalisation ont été réutilisées dans cette deuxième phase pour aider les élèves à émettre des hypothèses sur les techniques et les désirs de l'artiste. Pour les aider à voir, on a dressé la liste de ce qui était dans l'image : la recherche d'indices plastiques couleur et de la gestualité les conduisit à s'interroger sur les intentions de l'auteur. Les constituants de l'image ont servi à les susciter et à les tester. C'est pourquoi il était important de les identifier. Grâce aux réponses qu'ils avaient réussi à apporter à leurs propres productions et aux différentes questions, les élèves ont cherché :

- Pourquoi Pollock emploie des projections et du noir dans son œuvre ?
- Pourquoi Dine utilise des couleurs claires opposées dans son œuvre ?

Voici quelques-unes des hypothèses évoquées :

- Pollock est quelqu'un qui bouge beaucoup, donc ses tableaux sont explosifs.

- Pollock est un coléreux parce qu'il y a beaucoup de noir.
- Dine est un sentimental à cause des cœurs qui pleurent.
- Dine voit la vie de toutes les couleurs.

La confrontation des hypothèses de chaque élève les a amenés à comprendre qu'ils donnaient chacun une explication des couleurs ou de la technique employée : ils ne s'arrêtaient plus uniquement à des critères plastiques, mais bien au contraire ils essayaient de comprendre la démarche de l'artiste. Certes, ils décrivaient ce qu'ils voyaient, mais ils essayaient de chercher les véritables intentions de l'artiste.

L'image a acquis du sens parce qu'une communication s'est établie entre l'œil et l'image d'art : une large place a été accordée à l'interprétation per-

sonnelle, d'où des lectures multiples réalisées par les élèves.

E. L'objectif est-il atteint ?

Pendant l'activité, j'ai invité les élèves à réfléchir sur leur propre démarche : ils ont produit de différentes manières et les interprétations ont été personnalisées. Ils ont utilisé les axes plastique et narratif pour lire la symbolique de l'image. On peut donc appliquer l'adage « agir pour dire » : l'élève a produit pour chercher des réponses à un problème posé.

Cependant, il serait prétentieux de dire que les élèves savent lire une image en seulement trois semaines de pratique. Un apprentissage tout au long du cursus scolaire serait nécessaire pour une maîtrise parfaite de la lecture des images artistiques ou autres.

Mais, de la phase d'investigation à l'analyse des œuvres, les élèves ont fait preuve d'un véritable engouement pour les arts visuels. Cette discipline a déclenché, pour beaucoup d'entre eux, une curiosité culturelle puisqu'ils m'ont demandé à travailler sur d'autres supports mettant en jeu l'image (la vidéo, la photo). Du fait des impératifs de stage, je n'ai pu approfondir le sujet. Il aurait été intéressant de créer un projet sur toute une période afin d'explorer toutes les facettes de la lecture de l'image.

Divers recueils de données et de mise en pratique de l'activité sur « les émotions colorées » menés par des collègues ont donné des résultats très proches : les élèves regardaient une image en fonction de critères esthétiques « beau, pas beau ». Ils n'avaient pas une lecture approfondie de l'image. *A priori*, ce n'était pas juste une coïncidence, et cela révèle peut être la nécessité de mettre en place une véritable éducation du regard axée sur les évolutions culturelles et une pratique renforcée et continue d'une première culture artistique. Ce qui importe, c'est que les élèves aient compris que l'image a un sens, qu'elle ne se limite pas seulement à une description ou à un critère esthétique (« beau, pas beau »), et que des axes de lecture sont à mettre en œuvre pour mieux approcher la sémantique de l'image.

F. Le rôle de l'enseignant dans l'activité

Durant la situation d'apprentissage, j'ai eu un rôle de facilitateur, de régulateur et de motivation auprès des élèves. Pourquoi ces différents rôles ? C'était pour faire comprendre aux élèves que l'objectif était de les aider à acquérir des connaissances et des compétences sur l'image : je devais rendre évident pour l'élève la pertinence personnelle de l'activité et de son lien avec le monde réel en apportant des réponses précises à ses interrogations afin qu'il puisse enrichir ses représentations.

Pendant la réalisation de la production, je me suis imposé de « ne pas trop en dire », afin d'inciter à la réflexion et à la recherche. Par contre, il a été important de rassurer les élèves sur le fait que l'échec n'existe pas en arts visuels sauf si l'on ne respecte pas la consigne et les contraintes. Par ailleurs, je circulais constamment dans les rangs pour repérer les idées et les réponses que les élèves pouvaient développer lors de la verbalisation. En cas de difficulté, je relançais l'élève par des questions ou le choix de techniques ou de matériaux différents.

Pendant la verbalisation, je « rebondissais » sur les réponses qui semblaient pertinentes, pour poser de nouvelles questions dont le but était d'aider à développer une argumentation et une explicitation.

Conclusion

La lecture d'une image nécessite un apprentissage régulier et elle ne peut se réduire à une activité seulement intellectuelle. Les élèves doivent réaliser des productions pour qu'ils puissent les comparer aux œuvres des artistes de façon à entrer dans une lecture d'image qui les concerne directement et les touche de façon proche et intime. Ainsi, l'élève pourra apprécier toutes les subtilités de l'image : artistiques, culturelles, historiques, littéraires, philosophiques, etc., et réfléchira à sa propre démarche.

Dans l'étude proposée ici, je me suis attaché à donner des outils nécessaires pour lire une image artistique, outils que les élèves exploiteront et développeront sur tous les types d'images grâce à une pratique régulière du regard critique.

L'étude s'est déroulée en plusieurs phases : analyser les savoirs en jeu, recueillir les représentations des élèves, articuler les connaissances afin de mettre en place un dispositif : la couleur pour lire une image. L'enjeu a été d'amener l'élève à faire abstraction des critères esthétiques et à regarder par-delà l'image qui peut être décryptée et lue comme un livre. Du descriptif, l'élève est passé à l'interprétatif. De l'observation, l'élève est passé à l'analyse.

Préparer et réaliser une séquence d'arts visuels, ce n'est pas seulement privilégier la présence de contraintes : tout un panel de facteurs contribue également à atteindre les objectifs visés. La verbalisation autour des productions réalisées, la présentation d'œuvres d'art et tout ce qui peut « nourrir » l'imaginaire de l'enfant sont des éléments essentiels à prendre en compte dans la conception de sa classe.

On n'accorde peut être pas toujours assez d'attention aux arts visuels. Pourtant, c'est une discipline qui, me semble-t-il, aide l'élève à développer sa

sensibilité, son discernement, son jugement. Si, tout au long des trois cycles, l'élève baigne dans un milieu stimulant et qu'il est confronté à l'art sous toutes ses formes, son pouvoir émotionnel s'épanouira. Les arts visuels constituent ainsi une discipline dans laquelle l'enseignant laisse les élèves découvrir peu à peu et progresser par tâtonnements, sans être tenus de respecter une progression stricte dictée par des impératifs de période. De plus, la discipline allie plaisir et rigueur, et place l'élève en situation de recherche privilégiée puisque l'erreur est mise à profit pour élargir le champ d'investigation.

Bibliographie

ARDOUIN I. (1997), *L'Éducation artistique à l'école*, ESF.

BOUGNOUX D. (2004), « Il ne faut pas avoir peur des images », *Sciences humaines*, hors-série n° 43.

COCULA B. et PEYROUTTET C. (1986), *Sémantique de l'image*, Delagrave.

Encyclopædia Universalis Corpus (2000), Flammarion.

JOLY M. (1998), « Spectateur et responsable », *Argos*, n° 2.

« Nouveaux programmes de l'école primaire », *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, hors-série n° 1 du 14 février 2002.

POPET A. et THIBON H., (1998), « Lire des images » *JDI n° 10 juin*.

POUSSIER I. (2004), « Analyse d'un document visuel, d'une image », IUFM de la Réunion.

<http://www.ac-orleans-tours.fr/lettres/textimage/>

LE FILM : UN OBJET À LIRE ?

Paul OBADIA
IUFM de la Réunion

Résumé. – S'il est relativement convenu aujourd'hui de parler de lecture de films, on ne s'occupe guère, en règle générale, de savoir ce que le concept de lecture devient au juste dans cette opération qui le fait passer, comme si la chose allait de soi, du champ connu de la langue, du verbal, auquel il a ordinairement affaire, à celui autrement mouvant et nettement moins bien circonscrit du filmique. Si l'étude de cette question amène nécessairement à revenir sur des notions aussi fondamentales que celles de langue et de langage et à en interroger la validité dans le cadre du cinéma, elle amène également à redéfinir l'activité de réception du destinataire, activité très différente dans sa nature même comme dans ses modalités concrètes selon que celui-ci a affaire à de l'écrit ou à du filmique.

Abstract. – Though the concept of film reading is nowadays commonly admitted, it is generally of little concern to understand what the concept means in the taken-for-granted process which consists of shifting from the verbatim field – to which this concept is related – to the field of the cinema which is by far more fluid and less circumscribed. Beside re-examining such fundamental notions as those linked with verbal expression and language, and questioning their validity within the framework of the cinema, the analysis of this topic also leads to the re-assessment of the viewer's receptive activity, an activity whose nature and tangible modalities vary tremendously according to the written or cinematic nature of the object with which the viewer is confronted.

« Lire un film », « texte filmique » : ces expressions, et d'autres de même nature, sont aujourd'hui pour ainsi dire entrées, sinon tout à fait dans le langage courant, dans celui du moins de la majorité de ceux, critiques, analystes, étudiants ou simples spectateurs cinéphiles, qui considèrent l'objet filmique avec quelque intérêt.

Apparue en France assez récemment, au début des années 70, l'application du concept même de « lecture » aux films n'est pourtant pas aussi évidente qu'il pourrait sembler dans la mesure où, originellement, voire par définition, l'acte de lecture regarde au verbal et qu'en l'occurrence il s'agirait rien moins que d'élargir son champ de validité à un domaine significativement différent.

Dans leur *Dictionnaire théorique et critique du cinéma*, Jacques Aumont et Michel Marie rappellent que, pour les promoteurs français du concept de

« lecture de film », concept qu'ils opposent à celui de simple « vision » en usage jusque là (... et encore de nos jours du reste), il s'agit précisément de valoriser une attitude tout à la fois analytique et interprétative devant le film (Aumont et Marie, 2001). Lire le film, écrit pour sa part Dominique Noguez, c'est « s'attacher au film dans sa matérialité et dans ce qu'on pourrait appeler ses micro-structures » (Noguez, 1973).

Quelle langue le film parle-t-il ?

L'expression et son emploi se sont, quelque trente ans après, banalisés au point que ces particulières origines comme leur raison d'être initiale sont généralement méconnues. C'est donc en tout premier lieu ce sens ordinaire de l'expression – assimilation de la lecture d'un film à celle d'un texte constitué de mots – qu'il convient d'interroger et dont il convient d'étudier la pertinence.

Les instructions officielles définissant les horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire rappellent que la lecture (et son apprentissage) met(tent) en jeu

« en même temps deux activités très différentes : celle qui conduit à identifier des mots écrits et celle qui conduit à en comprendre leur signification dans le contexte verbal (textes) et non verbal (supports de textes, situation de communication) qui est le leur. La première activité, seule, est spécifique de la lecture » (BOEN, 2002.)

En tant qu'elle s'occupe donc, notamment, d'identification des mots, la lecture, au sens qui nous intéresse ici, regarde à la langue et à sa transcription écrite. Or la langue, quelle qu'elle soit par ailleurs, est un système de signes que caractérisent plus particulièrement les phénomènes de linéarité, d'arbitraire et de double articulation (Saussure, 1931). Pour nous en tenir à ces trois-là, si l'on peut aisément s'accorder à reconnaître que le film sous-crit, de par les modalités de son organisation en règle générale, au principe de linéarité, il est loin d'en aller de même avec les deux autres grands facteurs qui définissent la langue.

Le caractère doublement arbitraire de la relation qui, dans la langue, associe d'une part le signifiant au signifié, d'autre part le signe que ces deux-là réunis constituent à leur référent dans le monde n'a pas d'équivalent au cinéma. C'est ce que pointe Marcel Martin lorsqu'il écrit :

« Avec le cinéma, [...] ce sont les êtres et les choses mêmes qui paraissent et qui parlent : point de moyen terme entre eux et nous, la confrontation est directe. Le signe et la chose signifiée sont un seul et même être » (Martin,

1955.)

Au cinéma, la relation entre le signifiant de l'image, son compris, et son signifié est, autrement dit, nécessairement motivée, et non arbitraire. Cette motivation du lien tient à la ressemblance essentielle que l'image filmique, plans visuel et sonore confondus, entretient avec le monde, réel, perçu ou construit, et cette ressemblance elle-même est autant le fruit des techniques d'enregistrement qui autorisent l'existence du film que de ce qui se trouve obligatoirement devant la caméra (le profilmique – Souriau, 1953) lors de cette opération d'enregistrement.

Pas davantage de double articulation au sens qu'André Martinet (Martinet, 1970) donne à ce concept définitoire de la langue. S'il apparaît particulièrement évident que les unités de seconde articulation ou phonèmes, unités strictement distinctives, ne trouvent, hormis dans l'usage que le film fait, entre bien d'autres choses, de la langue orale (dialogues ou voix diverses), aucune application au cinéma, les unités de première articulation, distinctives et significatives quant à elles (morphèmes et/ou mots), n'en ont pas davantage quoique, à l'époque du cinéma dit muet notamment, certains théoriciens ou cinéastes, tels S. M. Eisenstein ou Lev Koulechov, en quête d'une mythique « ciné-langue », se mirent en devoir d'établir des associations entre tel ou tel segment du film d'un côté, le mot, la phrase... de l'autre.

Pour aussi nobles que furent en leur temps les motivations de l'entreprise – la recherche et la proposition d'équivalences avec le système de la langue visant essentiellement à asseoir alors le cinématographe dans un statut de système signifiant et de moyen de communication à la fois – il n'en reste pas moins que celle-ci dut, en théorie comme en pratique, trouver au bout d'un temps ses limites.

C'est ce que montre Christian Metz prenant l'exemple d'une image, la plus sommaire qui soit, image qu'en règle générale les promoteurs de l'entreprise susmentionnée s'employèrent à associer au mot :

« L'image est "phrase" par son statut assertif. L'image est *toujours actualisée*.

Ainsi, même les images – assez rares d'ailleurs – qui correspondraient par le contenu à un mot, sont encore des phrases : c'est un cas particulier particulièrement éclairant. Un gros plan de revolver ne signifie pas "revolver" (unité lexicale purement virtuelle), mais signifie *au moins*, et sans parler des connotations, "Voici un revolver !" » (Metz, 1968.)

Puisque, pour aussi dépouillée et neutre qu'elle puisse être, l'image ne saurait jamais être strictement assimilée à un mot seulement, il s'ensuit que les autres tentatives d'établissement d'équivalences entre unités supérieures du matériau filmique (plan, séquence...) et unités proprement linguistiques étendues au-delà du mot ne tiennent pas davantage.

C'est en s'appuyant sur ce constat d'évidence que le même C. Metz a pu proposer, pour tenter de définir la spécificité de l'expression cinématographique, la formule on ne saurait plus elliptique de « langage sans langue » (Metz, 1968).

Sans développer davantage sur ce point, on renverra à la distinction que Saussure établit entre langue et langage, distinction selon laquelle la première n'est qu'une partie déterminée du second : la langue

« est à la fois un produit social de la faculté de langage et un ensemble de conventions nécessaires. Pris dans son tout, le langage est multiforme et hétéroclite ; la langue au contraire est un tout en soi et un principe de classification » (Saussure, 1931.)

La « lecture » d'un film dès lors se distingue foncièrement de l'acte lexicale tel qu'on l'envisage ordinairement, non tant, ou du moins non strictement, du fait qu'elle s'accomplit sur un autre support, mais plus justement du fait que cette différence de support engendre une radicale modification de l'attitude d'appréhension globale du sens, objectif essentiel de l'activité, sur quelque support qu'elle s'exerce par ailleurs.

Figuration/Présentation

À défaut d'être, pour reprendre la terminologie saussurienne, pleinement « hétéroclite et multiforme », le langage filmique est composé d'une multiplicité de « matières » quand le langage humain articulé repose à l'inverse sur une seule matière : le verbal.

Le lecteur des *Misérables* de Victor Hugo n'a jamais affaire qu'à des mots, en charge tout à la fois de dire, représenter, évoquer, symboliser... En retour il a, quant à lui, l'impératif devoir pour le moins de comprendre, imaginer, se représenter, voire, s'il le désire, de s'identifier, bref d'une manière ou d'une autre d'incarner ce qui n'est que signes graphiques entrecoupés de blancs. Il est en quelque sorte dans la raison d'être du verbe, sinon dans sa nature, de se faire nécessairement chair, à tout le moins au sens large : de prendre corps.

Face à l'une ou l'autre des nombreuses adaptations filmiques auxquelles ce roman fameux a donné lieu, le spectateur est dans une toute autre position, confronté qu'il est directement à la représentation d'objets du monde. Ainsi, avant que d'être un patronyme décliné en deux temps (deux mots), l'entité « Jean Valjean » est une figure et un corps d'ores et déjà incarnés. Il aura, selon l'époque, les traits d'Harry Baur (adaptation de Raymond Bernard, 1933), de Jean Gabin (Jean-Paul Le Chanois, 1958), de Lino Ventura (Robert

Hossein, 1982) ou d'un autre encore.

Le fait que l'image filmique soit, plus encore que strictement représentative, directement et nécessairement présentative, a du reste bien souvent été reproché au cinéma, notamment dans le cas des adaptations, au titre d'un surcroît de réalité qui entraverait l'investissement projectif du spectateur-lecteur. Sans entrer dans le détail du débat que cette critique, encore très fréquente aujourd'hui, ouvre, on notera au moins que ses tenants omettent un point d'importance : le fait qu'avant d'être écriture, mise en scène, traduction en lumière, corps incarnés, objets et espaces donnés ou construits, le travail d'adaptation est avant tout lecture (au sens large d'appropriation) et qu'en la matière, l'œuvre étant par définition « ouverte » (Eco, 1965), il vaut certainement mieux envisager son approche sous l'angle de la multiplicité des lectures auxquelles elle donne lieu, multiplicité qui l'enrichit et la fait toujours vivante, que sous celui autrement stérile de la concurrence interprétative selon laquelle telle lecture empiéterait comme obligatoirement sur telle autre et par là lui nuirait.

Au même titre que la littérature est nécessairement liée à la langue et au verbe, amenant de la part du lecteur un mode d'appropriation particulier du monde postulé, le cinéma est nécessairement lié à l'image et à l'inévitable coefficient de réalité dont celle-ci est affectée du fait de son caractère intrinsèquement présentatif. Ledit coefficient, il convient de le préciser, n'est en aucune manière lié au caractère de plus ou moins grande réalité, de plus ou moins grand réalisme de l'univers représenté, non plus qu'aux modalités, fort diverses, de l'enregistrement des images. L'univers diégétique (c'est-à-dire l'univers que postule le récit) peut ainsi se donner pour pleinement réaliste ou viser, à l'inverse, la plus grande fictionnalité, l'onirisme, la féerie ; le film pour ce faire peut avoir recours à des acteurs, personnes humaines reconnaissables comme telles, il peut les grimer jusqu'à faire oublier leur humanité même (à l'instar de ce que l'on fit subir à Jean Marais pour qu'il puisse incarner le rôle de la Bête dans le film de Jean Cocteau, *La Belle et la Bête*, 1946), voire, faisant appel aux trucages et aux images de synthèse, il peut générer d'improbables créatures (telles celles qu'un George Lucas imagine pour les besoins de sa saga interstellaire : les divers épisodes de *Starwars / La Guerre des étoiles*, 1977-2005) ; le tournage peut avoir lieu en décors dits naturels ou en studios, la ressemblance de ces décors avec le monde réel ou supposé avoir été tel peut être rigoureuse (cas de nombre de films en costumes qui visent la fidélité maximale en matière de reconstitution) ou relâchée à l'extrême... L'ampleur des possibles variations n'ôte rien au caractère prioritairement figuratif du film.

Cinéma et narration

Sur un autre plan, celui des affinités du cinéma et du romanesque au sens large, plan qui à l'évidence nous ramène encore une fois, mais par un autre biais, à la question de la « lecture » du film, C. Metz avance la proposition selon laquelle le cinéma, en « bon raconteur », a « la narrativité bien chevillée au corps ». Certes il précise aussitôt, et comme à regret :

« c'est un trait vraiment frappant et singulier que cet envahissement absolu du cinéma par la fiction romanesque, alors que le film aurait tant d'autres emplois possibles, qui sont à peine exploités dans une société pourtant à l'affût de toute technologie nouvelle » (Metz, 1968.)

L'ancienneté relative de la notation (1964) ne tient aucune part dans la négligence que Metz semble en l'occurrence commettre à propos du cinéma expérimental, dans une large mesure dynarratif. Celui-ci, lorsque ces lignes sont écrites, existe bel et bien (du reste il apparaît quasiment dès l'aurore du cinématographe) et Metz le sait parfaitement. Loin donc qu'il s'agisse d'un oubli non plus que d'une méconnaissance de sa part, c'est le constat d'un mode de fonctionnement très largement majoritaire du cinéma, dans ses contenus autant que pour ce qui touche aux attentes et usages spectatoriels, que dresse ici l'auteur.

Allant au cinéma, le spectateur attend le plus souvent que, d'une manière ou d'une autre, on lui raconte une histoire. C'est un fait, le cinéma, hormis donc pour une partie de son champ proprement expérimental, est quasi exclusivement narratif. Il n'est que de voir, dans la vogue actuelle (...et bienvenue) du cinéma dit documentaire y compris, comment le narratif fait retour (histoire d'une école de campagne au quotidien dans le récent *Être et avoir* de Nicolas Philibert [2002], histoire soutenue par une galerie de figures – le maître, ses élèves, leurs parents – qui n'ont rien à envier à des personnages de fiction, et bâtie sur une temporalité que rythme le passage des saisons) pour achever de se convaincre que le modèle reste bien celui-là, y compris dans les productions qui sembleraient *a priori* devoir le plus s'en éloigner.

Si la narrativité très largement constitutive du cinéma est, à n'en pas douter, l'un des (sinon « le ») facteurs essentiels qui assurent toujours au médium la fidélité recommencée du public, on ne saurait voir en cela la raison pour laquelle le cinéma, ayant en quelque manière assimilé le principe de l'offre et de la demande, se serait au long de son histoire comme obstiné à ne proposer que du narratif.

L'obstination n'est pas de mise ici, mais bien plutôt l'accommodation en quelque sorte obligée à un état de fait. Si mode narratif et cinéma ont partie

liée, c'est que tous deux se croisent en une même caractérisation qui autorise l'avènement de l'un comme de l'autre, celle du déroulement (chronologique ou non : ceci est une autre affaire) continu et linéaire, déroulement ordinaire du récit qui conduit forcément d'un point initial à un terme (première et dernière pages du récit écrit) et qui, entre ces deux points, fussent-ils identiques (comme c'est le cas dans les récits circulaires), ménage un mouvement, des personnages, du monde postulé, ce mouvement lui-même fût-il immobile.

Le cinéma pour sa part, c'est ce qui va le distinguer de la photographie ou de la peinture, se définit par l'obligation dans laquelle il se trouve – loi de l'animation et de l'illusion de mouvement – de faire se succéder des images.

L'expression filmique

Présentatif et narratif à la fois, le film en conséquence raconte en montrant, quand la littérature (à l'écrit comme à l'oral) raconte en donnant à (se) représenter les choses mentalement. L'une donne à projeter quand l'autre se charge lui-même de cette délicate opération par le biais, notamment, d'appareillages idoines. Quelque peu provocateur, un tel énoncé distinctif (et outrageusement simplificateur) paraît devoir prêter le flanc à l'idée, très répandue (et particulièrement – est-ce un hasard ? – dans le monde de l'éducation : parents et enseignants notamment) selon laquelle en fin de compte le cinéma encouragerait à la paresse et la lecture seule, lecture de textes strictement faits de mots, de phrases, de paragraphes et de chapitres, serait intellectuellement noble et profitable.

Si l'analyse, plus qu'hasardeuse, des mérites comparés de telle ou telle pratique lectorielle n'est pas notre sujet, on se contentera néanmoins de renvoyer encore une fois à la pluralité des « matières d'expression » (Metz, 1971) que le cinéma utilise pour construire ses significations, matières que le spectateur prétendument passif doit nécessairement combiner pour accéder au sens. Ces matières sont au nombre de cinq : deux du côté de l'image (l'image dans sa dimension iconique ; les mentions écrites), trois du côté du son (les paroles ; les musiques ; les bruits). Si l'usage, notons-le au passage, est demeuré de dire communément que l'on va voir un film, on pourrait à bon droit, vu la suprématie quantitative de l'appareil sonore, dire aussi bien que l'on s'apprête à l'entendre.

Cette pluralité de matières que le film utilise en partie simultanément n'est pas strictement factuelle puisqu'elle détermine tout à la fois un mode d'expression (versant mise en œuvre) et un mode d'intellection (versant réception) très particuliers. Les modalités de combinaison des matières entre

elles sont extrêmement étendues et les effets produits, en conséquence, fort divers : homogénéité ou hétérogénéité des sens portés, harmonie, dysharmonie, contrepoint, opposition...

Il est ainsi possible au cinéma de dire par exemple dans le même temps une chose et son contraire quand la langue, y compris lorsqu'elle manie le double sens des mots, est inapte, seule, à le faire. Même dans le cas de l'ironie, que Fontanier définit comme manière de « dire, par une raillerie, ou plaisante, ou sérieuse, le contraire de ce qu'on pense, ou de ce qu'on veut faire penser » (Fontanier, 1968), ce sont pour une bonne part les éléments contextuels, selon qu'on se trouve à l'oral ou à l'écrit, de caractères tonal, gestuel, comportemental, textuel... qui autorisent l'accès au sens.

Or, il se trouve que, par définition, le texte filmique est conjointement, et simultanément à son énonciation, contextuel : nul élément qui le constitue, nulle matière qui le compose ne peuvent jamais advenir seuls. Le cas extrême d'une bande-image momentanément noire qu'accompagnerait un type unique de son, la voix par exemple (Lars von Trier ouvre ainsi l'un de ses derniers films, *Dancer in the dark*, 2000), ne saurait être ramené à un équivalent de profération orale strictement verbale dans la mesure où l'obscurité, soudaine ou durable, de l'image, le néant visuel dans lequel se trouverait ainsi plongé le spectateur, seraient perçus sur le mode du manque notable par rapport à une totalité obligatoirement audiovisuelle.

Le noir de l'image autrement dit est encore une image, une image faisant en l'occurrence remarquablement défaut ; il ne signe en aucune manière son absence consentie.

L'« irréparable » du cinéma

Autre chose encore est en jeu dans l'objet-film qui le distingue singulièrement de l'objet-livre, par là qui en différencie notablement les modalités de « lecture ». La chose était pointée dans les années 50 par l'écrivain André Maurois notant :

« Le cinéma nous est précieux. Il offre à d'innombrables spectateurs le refuge de la fiction. Je le tiens pour un art et qui peut être grand. Mais... rien ne peut remplacer la lecture. Pourquoi ? D'abord parce que le spectateur, emporté dans un mouvement continu, ne peut revenir à une séquence importante pour analyser et méditer. Le film et même le drame sont en cela semblables à la vie. Ils s'enfuient irréparables. C'est une part de leur charme... Mais film et drame ne permettent pas les reprises et les réflexions. Relire vaut mieux que lire. Un lecteur véritable reprend les grands livres qu'il aime bien des fois au

cours de sa vie. C'est ainsi qu'il ajoute à ce qu'il a trouvé » (Maurois, 1957.)

Que l'auteur de ces lignes préfère manifestement la « lecture » au cinéma, auquel il reconnaît toutefois quelques charmes, et qu'il en défende les mérites, cela ne prête guère à discussion. On notera en outre aisément que, le propos étant daté et des outils comme le magnéscope ou le lecteur de DVD ayant depuis lors quelque peu modifié le paysage en matière de visionnement des films, bien des choses seraient à revoir dans le procès qui est fait au cinéma. Il est ainsi désormais loisible, par exemple, de « revenir à une séquence importante pour analyser et méditer ». Grâce au développement des vidéothèques et dévédéthèques, publiques ou privées, l'amateur peut à son tour « reprend[re] les grands [films] qu'il aime bien des fois au cours de sa vie » et, tel le « lecteur véritable », « ajoute[r] à ce qu'il a trouvé ».

Il n'empêche. Ces détails mis à part, le propos de Maurois a le mérite de cerner un point essentiel qui demeure quant à lui, et ce malgré donc les développements technologiques et ce qu'ils autorisent, toujours et, pour ainsi dire par essence, d'actualité. Le film (comme le drame, comme la vie, précise Maurois) « s'enfuit irréparable ». Le fait est que, jusqu'à présent du moins, le film et son visionnement sont très étroitement liés aux conditions, largement sociales, de son exploitation et de sa réception : la salle de cinéma, le dispositif de la séance, la vitesse de défilement de la pellicule dans l'appareil de projection.

Que le spectateur contemporain puisse revoir, sinon – de plus en plus souvent – voir, découvrir le film chez lui, que de la sorte il puisse aussi lui faire subir toutes les manipulations (arrêt sur image ; retour ou avance rapides...) qu'il désire, ne change rien au fait que, fondamentalement, le film n'est pas fait pour cela, mais qu'à l'inverse il l'est pour être projeté/vu en un temps limité (celui de sa durée institutionnelle) et selon les règles du défilement ininterrompu.

Les opérations auxquelles, grâce à la télécommande de son magnéscope ou de son lecteur de DVD, le (télé)spectateur peut se livrer comme il l'entend relèvent d'un traitement particulier que le film n'a en quelque sorte pas prévu ou, plus justement, qui est étranger, par là se surajoute, à son mode naturel de réception. L'objet de telles opérations peut par ailleurs être fort divers, autant que le sont les modes d'appropriation du film : tel étudiant voudra « analyser », tel autre s'emploiera à déceler les erreurs de filmage, de montage, de raccords, tel enfin visera strictement la réactivation recommencée de son plaisir de spectateur... Chacun pour ce faire modifiera nécessairement le mode naturel de déroulement du film.

Le « lecteur » au sens de Maurois, lecteur autrement dit de livres, peut certes, objectera-t-on, se livrer à des opérations de même type (c'est bien du

reste ce que pointe l'écrivain), mais la différence essentielle de l'un à l'autre tient au fait que, par nature, le livre a non seulement prévu, autorisé, mais, bien davantage encore, il sollicite des appropriations diverses et individuelles. Ainsi de la durée de l'acte de lecture lui-même : alors que le spectateur ordinaire de cinéma est obligatoirement tenu par celle-là même que le film lui impose, à lui comme à ses congénères, le lecteur d'écrits choisira celle qui lui convient selon ses aptitudes, son plaisir, son intérêt, son état de fatigue...

N'importe quel lecteur de n'importe quel livre se trouve naturellement dans un rapport de maîtrise par rapport à son objet, alors que le rapport du spectateur de cinéma tient davantage de la soumission obligée à ce que le film dispose, à son défilement... Le lecteur par ailleurs domine les caractères d'imprimerie, la page, le livre – il le tient entre les mains – alors que le spectateur, sans conteste *plus petit* que l'image filmique, est de surcroît, ainsi que le notait le cinéaste Jean-Luc Godard, tenu au cinéma de lever les yeux vers elle.

Ce constat non plus ne doit pour autant certainement pas porter à considérer qu'intellectuellement parlant l'activité serait du côté du lecteur tandis que, par voie de conséquence, le spectateur se trouverait comme astreint à la passivité.

Situation du spectateur de films

Lecteur comme spectateur dont les aptitudes à l'intellection sont, dans un cas comme dans l'autre, sollicitées, sont tenus à une activité mentale intense hors laquelle l'objet, filmique ou livresque, ne fonctionnerait pas, hors laquelle son existence même serait comme nulle et non avenue. Seulement la nature de l'activité est différente aussi en ceci que, dans un cas, le lecteur peut prendre son temps et soumettre son objet au rythme qui lui sied, aux modalités d'approche comme d'appréhension qui lui conviennent, dans l'autre, le temps est proprement compté au spectateur qui – c'est la règle (c'est aussi l'un des charmes de la chose) – doit s'en accommoder, faire avec.

Interrogeant la position du spectateur au cours d'une séance et la nature de son engagement mental, Edgar Morin note que

« les structures du film sont magiques et répondent aux mêmes besoins imaginaires que celles du rêve ; la séance de cinéma révèle des caractères parahypnotiques (obscurité, envoûtement par l'image, relaxation "confortable", passivité et impuissance physique) » (Morin, 1956.)

Plus loin, il précise qu'en fait le cinéma aurait, davantage qu'avec le rêve

à proprement parler, à voir avec le rêve éveillé, « à cheval entre la veille et le rêve », voire avec un état conditionné par le fait que « l'univers du film est vertébré en permanence par la perception objective et la conscience de veille ».

Confortablement installé, mais aussi contraint physiquement à l'immobilité, envoûté par les prestiges de l'ombre et de la lumière, passé par la grâce du dispositif et de l'obscurité de la salle (ce qui la différencie notablement du poste de télévision ou du moniteur que l'on regarde dans son salon) dans un monde second, le spectateur de cinéma vit une expérience singulière dans laquelle il s'abandonne, en quelque manière s'oublie comme sujet regardant, et tout à la fois se tend vers cela seul qui, dans ce monde parallèle et, partant, si proche du sien, prend corps : des images, leurs mouvements et des sons.

Fugace dans son déroulement et singulier par le rapport qu'il construit vis-à-vis de son spectateur, l'objet filmique est tout cela à la fois et par nature, et il convient de ne jamais l'oublier, surtout lorsqu'on se mêle de vouloir lui appliquer une « lecture » au sens où on l'évoquait en commençant, celui de l'« analyse », laquelle emprunte largement (mais certes non exclusivement) aux canons et aux règles de l'analyse littéraire.

Ainsi la lecture-analyse de tel fragment (plan, scène ou séquence) ou de telle image sur lesquels on s'arrêtera, que l'on étudiera en en dégagant la composition ou, plus largement, les modalités de mise en œuvre comme le fonctionnement sémantique supposé, ne vaut qu'autant qu'on ne perde pas de vue la particularité de l'opération à laquelle on s'emploie, opération donc – on l'a dit – parfaitement étrangère à ce que le film dispose et surtout à la manière dont il le dispose, elle ne vaut en somme qu'autant que, ladite opération ayant été accomplie, les conclusions et éventuels enseignements auxquels elle aura conduit puissent être réinjectés dans la réception, analytique ou non, du film en tant que totalité continue et donc, par-dessus tout, ininterrompue, en tant également qu'objet qui construit vis-à-vis de son destinataire un rapport de fascination quasi hypnotique et d'extrême lucidité, d'extrême attention mêlées.

Le film à l'école / À l'école du film

À défaut, l'entreprise serait doublement nocive.

Elle le serait d'une part en ce qu'elle substituerait les charmes de l'exercice à ceux de l'objet lui-même, le transformant au mieux en collection de passages isolés ou d'images figées ; elle le serait aussi, par voie de consé-

quence, en ce que, de la sorte, elle passerait fondamentalement à côté de la réalité du film qu'elle dédaignerait pour le moins, voire, plus sûrement, dont elle aurait de fait, au terme de l'exercice, achevé de nier la nature même.

Ces mises en garde posées, il va sans dire que l'exercice pour autant demeure utile, sinon nécessaire, et très profitable, à condition toutefois d'en cerner les enjeux. Ce qu'il s'agit de développer ne regarde pas tant à des aptitudes de type strictement universitaire non plus que, plus largement, scolaire (comme on le dit parfois en prenant alors le qualificatif en mauvaise part), par quoi l'exercice constituerait en lui-même sa propre fin. Ce que l'on poursuit ressortit toujours au plaisir, dont la lecture-analyse doit viser à réactiver les conditions, à enrichir les motivations. En matière de cinéma comme en bien d'autres matières, comprendre c'est goûter, et cela non plus ne doit jamais être perdu de vue.

Reste, pour achever, à s'interroger sur la manière dont on devient lecteur de films, sur la manière dont l'école peut, pour sa part, prendre en charge l'initiation à la lecture de films ainsi que le développement des compétences en la matière. La tentation est grande *a priori* de calquer sur le modèle de la lecture du texte et de son apprentissage celui de la lecture du film.

Or, on l'a dit, le film n'ayant pas de langue, il n'a pas non plus d'équivalents des unités de première ni de seconde articulations sur lesquelles se fondent pour beaucoup les modalités comme, pour ce qui nous intéresse au premier chef ici, l'apprentissage de la lecture. Par ailleurs, comme le note Liliane Hamm,

« il n'y a pas d'"analphabètes" de l'image à proprement parler. Même le très jeune enfant a déjà de l'image une connaissance toute intuitive dès qu'il ne voit plus en elle un simple morceau de papier, mais une authentique représentation » (Hamm, 1986.)

De même que celui de l'image fixe à laquelle fait ici référence le propos, l'analphabétisme de l'image animée et sonorisée n'existe pas, dans nos cultures du moins, du fait du coefficient bien plus fort encore de (re)présentativité dont elle est comme intrinsèquement affectée.

Si la lecture (de textes) peut être envisagée, ainsi que – rappelons-le – le notent les instructions officielles de l'école primaire déjà citées, comme activité duelle mettant en jeu l'« identification des mots écrits », conçue comme « seule, spécifique de la lecture », et la compréhension, celle du film ne peut en aucune manière l'être sur le même mode.

À défaut donc de mots, l'identification de telle ou telle position sur ce que l'on nomme l'échelle des plans (gros plan ; plan américain ; plan d'ensemble...), celle de tel mouvement de caméra particulier ou de tel angle de prise de vue ne constituent nullement un passage obligé, ni préalablement

ni même nécessairement conjointement, à un quelconque apprentissage, voire à une quelconque entrée dans la compréhension.

S'opposant en matière d'apprentissage de la lecture à ce qu'ils considéraient alors comme les diktats du déchiffrement, les tenants de l'Association française pour la lecture pouvaient noter en leur temps :

« Je sais écrire le mot "physionomie" grâce à ma fréquentation de l'écrit (une, deux, trois... rencontres), et vous savez le lire exactement pour la même raison. Mais, ni vous ni moi ne procédons par association des lettres et des sons » (Bénichou, Faucon, Foucambert *et alii*, 1982.)

Quoique la réflexion sur la lecture proprement dite ait depuis lors autorisé l'émergence de points de vue plus nuancés en la matière, il semble bien en revanche qu'à quelques réaménagements près (de la langue au langage filmique) la proposition avancée dans ces lignes convienne parfaitement à définir, non seulement l'entrée dans les films, mais encore les modalités d'appropriation progressive de leur langage.

Le maître mot ici est celui de fréquentation. Elle seule autorise en effet l'aiguisement des facultés perceptives et le développement de réelles exigences spectatorielles. C'est sur cette base strictement que s'effectuera progressivement la découverte du langage à proprement parler (unités segmentales du film ; mouvements de caméra ; perception et intelligence du champ et du hors-champ...).

L'apprentissage autrement dit, si tant est que le mot convienne pleinement en la matière, épousera un cheminement inverse à ce qui se conçoit ordinairement : non pas du langage à ses applications, mais l'exact opposé.

La fréquentation, toute prioritaire qu'elle soit, n'est pour autant pas le tout de ce que l'école peut et doit proposer. Apprendre à questionner ce que nos sens perçoivent au spectacle d'un film ou d'un fragment est bien évidemment également essentiel.

Encore faut-il s'entendre sur ce que ce questionnement doit recouvrir au juste. Le problème n'est pas tant de déterminer s'il convient mieux d'entrer par le signifiant de l'image et sa dénotation, ou par le signifié et la connotation. Faut-il (se) demander d'abord ce que l'on comprend ou plutôt ce que l'on voit et entend ? La question, c'est heureux, reste ouverte, laissant toute liberté dans l'ordonnement de l'investigation, laquelle se calque en somme sur l'ordinaire appréhension, quant à elle volontiers désordonnée, de l'objet filmique.

Ce qui importe en revanche, c'est d'initier toujours à l'articulation essentielle de ces deux champs, par là à l'activation exigeante d'une attention soutenue à ce que le film dispose objectivement.

La formation du goût, l'entrée dans le langage filmique et surtout dans ce qu'il autorise, l'éducation de l'intelligence spectatorielle..., tout cela reste vaines formules si le spectateur (jeune ou non du reste) n'apprend pas d'abord à tout simplement regarder et entendre.

L'expérience commune à tout spectateur ordinaire de cinéma enseigne que, bien davantage qu'il ne voit et entend vraiment, celui-ci fréquemment croit voir et entendre ce que, profondément, il désire et à quoi il aspire. Pour ce faire il n'hésite pas (nous n'hésitons pas), le plus naturellement du monde, à tordre en toute bonne foi ce que le film a disposé (tel détail, tel son particulier, telle composition d'image, voire telle parole...) pour le plier à la compréhension qui lui (qui nous) sied le mieux.

L'interprétation en la matière, ou ce qu'il est convenu de considérer comme tel, est bien souvent mauvaise conseillère, qui commande une annexion de fait de l'objectif (le film dans sa matérialité) au subjectif (ma vision, ma compréhension, mes désirs). C'est la raison pour laquelle il convient d'enseigner à en revenir toujours à la lettre du film et de ce que, très prosaïquement déjà, il livre concrètement.

S'il est un exercice qu'entre tous proscribit formellement l'analyse littéraire, c'est bien celui de la paraphrase par laquelle on s'emploie, avec plus ou moins de bonheur et de succès, à répéter ce que le texte dit. Il se pourrait bien qu'en matière de cinéma, la paraphrase, ou ce qui s'en approche, ne soit à l'inverse un exercice extrêmement profitable en ce qu'il oblige précisément à en passer par la lettre susmentionnée.

En outre, alors que la paraphrase littéraire consiste à dire avec des mots ce que l'auteur a déjà dit, généralement en mieux, avec d'autres mots, ce n'est que par un phénomène de toute relative contamination que l'on s'autorise à employer, improprement, ici le terme de « paraphrase » pour le cinéma, puisque précisément le film s'exprime par bien d'autres moyens que les seuls mots et phrases en sorte que l'exercice dans ce champ relève de rien moins qu'une manière de transsémiotisation, bien autrement productive.

Le passage du filmique au verbal, loin d'être aussi vain que la simple paraphrase textuelle, devient en effet occasion d'interroger les notions mêmes de perception et d'interprétation, de les mettre à l'épreuve des faits, à terme de favoriser leur aiguisement, tout ce, autrement dit, par quoi le spectateur de cinéma développe son activité et ses compétences intellectuelles vis-à-vis du film.

Une affaire de distance(s)

L'apprentissage de la distance, de l'esprit critique n'est, paradoxalement peut-être, qu'à ce prix : celui d'une entrée, sinon d'une absorption, toujours plus profonde dans l'œuvre et dans sa matérialité.

Dans un film de 1983, *Je vous salue, Marie*, actualisation de l'histoire fondatrice de Joseph et de Marie, Jean-Luc Godard livre une scène qui met aux prises ces deux protagonistes. Comme Marie est enceinte et que Joseph veut poser sa main sur le ventre de sa compagne, « Non ! » fait-elle, lui signifiant par là que ce n'est pas le geste qui convient. Joseph alors s'éloigne tout à fait : « Non ! » dit-elle encore. Il s'essaie ensuite à diverses positions, mesurant à chaque fois une distance différente au ventre de Marie, toutes tentatives auxquelles invariablement la jeune femme répond de la même manière, jusqu'à ce qu'enfin, Joseph ayant visiblement et par hasard trouvé un écart satisfaisant, ni trop près ni trop loin, sa compagne lui fasse : « Oui ».

Il est fort probable qu'au cinéma aussi tout ne soit en définitive pour le spectateur qu'affaire de juste distance à trouver vis-à-vis de ce qui s'anime et s'incarne devant lui. En conséquence de quoi il est plus que vraisemblable que l'éducation au film et à son langage doive à son tour emprunter les chemins, voies non nécessairement balisées, qui conduisent à la construction, chaotique au besoin, de cette distance. Ni trop près ni trop loin. Joseph, pour ce faire, nous montre la voie d'une recherche toujours recommencée, jamais en trêve, jamais pleinement assurée de ce qu'elle a mis à jour.

Tout bien considéré, c'est aussi bien ainsi : puisque le film est fugace, qu'il « s'enfuit irréparable », c'est bien le moins que son destinataire, à son tour, mette à profit la singulière expérience spectatorielle pour remettre en cause ses certitudes, (ré)apprendre à douter et, pourquoi pas, réinventer la lecture.

Références bibliographiques

- AUMONT J. et MARIE M. (2001), *Dictionnaire théorique et critique du cinéma*, Paris, Nathan.
- Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale et du ministère de la Recherche (2002), *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*, hors-série n° 1, 14 février.
- ECO U. (1965), *L'Œuvre ouverte*, trad. fr., Paris, Éditions du Seuil.
- FONTANIER P. (1968), *Les Figures du discours*, Paris, Flammarion.
- HAMM L. (1986), *Lire des images*, Paris, Armand Colin.
- MARTIN M. (1955), *Le Langage cinématographique*, Paris, Éditions du Cerf.

- MARTINET A. (1970), *Éléments de linguistique générale*, Paris, Armand Colin.
- MAUROIS A. (1957), *Lecture, mon doux plaisir*, Paris.
- MORIN E. (1956), *Le Cinéma, ou l'homme imaginaire*, Paris, Minuit.
- METZ C. (1968), *Essais sur la signification au cinéma*, tome 1, Paris, Klincksieck.
- METZ C. (1971), *Langage et Cinéma*, Paris, Larousse.
- NOGUEZ D. (1973), « Cinéma, théories, lectures », *Revue d'esthétique*, Paris, Klincksieck.
- SOURIAU E. (sous la direction de) (1953), *L'Univers filmique*, Paris, Flammarion.
- SAUSSURE F. de (1931), *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot.
- BÉNICHOU J.-P., FAUCON G., FOUCAMBERT J. et alii (Association française pour la lecture) (1982), *Lire, c'est vraiment simple !*, Paris, OCDL.

CINÉMA DE PLASTICIEN : LES MOTS DU FILM

Isabelle POUSSIER
IUFM de la Réunion

« N'applique point à la vérité l'œil seul,
mais tout cela sans réserve qui est toi-même. »
Paul Claudel.

Résumé. – Lire et comprendre les images n'est guère aisé, cela s'apprend, peut-être bien à travers le travail de création qui peut donner de nombreux outils de lecture. Créer des images pourrait donc être un moyen de mieux les comprendre en saisissant, en éprouvant, par la fabrication, leur complexité jamais épuisée. En passant des arts plastiques au cinéma, une autre forme d'images, nous verrons si l'hypothèse se confirme. L'artiste plasticien crée donc des images qui s'animent dans un court-métrage, pour voir quelle lecture nouvelle l'auteur lui-même, puis les spectateurs peuvent en faire. Cette expérience est relatée ici, exposant d'abord un regard sur nos écrans télévisuels, une réflexion sur l'œil créateur, puis décrivant la naissance d'un film de plasticien-écrivain, tout en menant une recherche sur le statut d'auteur. Enfin, nous observerons les différences entre cinéma et arts plastiques, pour aboutir à des questions posées sur un « certain cinéma » qui pourraient être le point de départ d'une nouvelle réflexion.

Abstract. – Interpreting images is not easy, and requires training through creative activities which can provide many useful tools to this purpose. Creating images may then be a means to better understand them by grasping a portion of their infinite complexity, through the fact of creating them. We will try and see whether shifting from plastic arts to the cinema – which is another vision of images – corroborates the hypothesis. The plastic artist creates images that move on a screen, calling for a new interpretation from the creator himself, and then from the public. The experiment reported here refers to our gaze on television, and assessment of the creating eye, the making of a film by a plastic artist/writer, and an analysis of the notion of authorship. We will then list up the differences between the cinema and plastic arts, leading to queries about a "certain type of films", queries that may trigger off further reflexion on the topic.

Lire et comprendre les images qui nous assaillent, les œuvres aussi, n'est guère aisé, cela s'apprend, peut-être bien à travers le travail de création qui donne de nombreux outils de lecture. Hormis les analyses plastiques, narratives et symboliques théorisées par les plus grands¹, l'analyse sensible des œuvres comme essai d'interprétation personnelle semble incontournable. Daniel Arasse prolonge, notamment à propos de « L'Annonciation » de Francesco del Cossa, avec l'évidence d'un regard aveugle pour signifier qu'« on n'y voit rien » (Arasse 2000), que chaque détail compte, mais que nous ne savons rien de la lecture spécifique à l'époque de la création malgré la lisibilité relative de la représentation. Quant à Georges Didi-Hubermann, il souligne : « Le travail fantasmatique d'une image ne se résout jamais en un point isolé, mais de la surface imageante tout entière » (Didi-Hubermann, 2002). Créer des images pourrait être un moyen de mieux les comprendre en saisissant, éprouvant, leur complexité jamais épuisée. « Lumière » comme on dirait « moteur », passons des arts plastiques au cinéma, à une autre expérience de création d'images, pour comprendre si l'hypothèse se confirme. L'artiste plasticien crée images ou objets généralement fixes, et si ses images s'animaient dans un film, quelle lecture nouvelle l'auteur puis le spectateur pourraient-ils en faire ? L'expérience de ce film a eu lieu, prenant en compte la démarche habituelle du plasticien, mettant en scène une réception singulière et une lecture inhabituelle pour le spectateur. C'est cette expérience qui est relatée ici, exposant d'abord un regard sur nos écrans télévisuels, une réflexion sur l'œil qui crée, puis la naissance du film d'un plasticien qui écrit et la recherche du statut d'auteur. Enfin l'observation de différences signifiantes entre cinéma et arts plastiques seront en question, la « critique » d'un certain cinéma pourrait servir de point de départ à une autre réflexion sur l'acuité nécessaire dans la lecture des images.

Sur les écrans et l'intimité perdue

Julia Kristeva, dans le chapitre « Fantasma et cinéma » (*La Révolte intime. Pouvoirs et limites de la psychanalyse II*, 1997) propose une réflexion sur l'idée de révolte au sens de retournement nécessaire à la perception des images de nos écrans : « L'intime comme représentation du sujet en voie de constitution et de révolte nous confronte à l'imaginaire », ce dernier est défini

1. Barthes (1982) et (1980), Benjamin (1972), Didi-Huberman (1992), Fréneau-Deruelle (1997), *Sciences humaines* (janvier-février 2004).

comme l'accès à l'intime. Regardons un écran éteint : l'absence d'image appelle toutes les images, retourne l'observateur vers sa mémoire. Il s'agit de pointer les automatismes de la conscience, le danger de la pensée conforme et automatique induite par les écrans. Lorsque l'écran s'allume : « Il n'y aura pas de zone de sécurité, vous allez disparaître dans vos écrans [...]. Ils envahiront vos structures. Ils vous sépareront de vos sensations. Ils transformeront vos émotions », annonce en 2000 (*Art Press* n° 267) Ann-Lee, l'héroïne *manga* du dernier film de l'artiste Dominique Gonzalez-Foerster : *Ann-Lee in Anzen Zone*. Il faudrait revenir sur le rapport de cette artiste avec le cinéma, mais notons que son « environnement »² *Chambre en ville* de 1996, marque un tournant dans un travail sur l'intimité racontée, en faisant entrer l'extérieur à l'intérieur par le biais d'un écran de télévision. La chambre est entièrement tapissée d'un rouge qui signale aussi danger et passion, jaillissement de mémoire.

La télévision mettrait en danger la vie de l'esprit par l'analogie, privé d'intimité par le vide d'images mentales et des représentations que celles-ci provoquent positivement. Julia Kristeva souligne que « nous sommes abreuvés d'images, dont certaines entrent en résonance avec nos fantasmes et nous apaisent, mais qui, faute de paroles interprétatives, ne nous libèrent pas. De surcroît, la stéréotypie de ces images nous prive de la possibilité de créer nos propres imageries, nos propres scénarios imaginaires » (Kristeva, 1997). D'où les dangers : perte de vie psychique individuelle, pauvreté fantasmatique, impossibilité de représentation, disparition du for intérieur. Suite à cela, elle peut définir le spéculaire comme

« le final et très efficace dépositaire des agressions et des angoisses, et comme le pourvoyeur-séducteur magistral [...] séduisant et terrifiant, qui ne cesse de célébrer nos angoisses. Le cinéma le plus direct nous saisit en ce lieu de notre vie psychique où l'imagination se laisse commander par le fantasme » (Kristeva, 1997, pp. 133-135).

Comment tenter de passer du simple spéculaire à un spéculaire pensé, du perçu comme tel au pensé pour soi, ceci afin d'éviter qu'il corrompe la finalité du drame grec – sa recherche de justice distinguait l'objet réel, « le référent » du *kekon* « l'exprimable » – et par maladresse, de transformer le propos en obsession de culpabilité, de vengeance et de punition, comme le fait le

2. Depuis la fin des années 50, le spectateur est invité à habiter certaines œuvres au même titre qu'il habite le monde. Les plasticiens élaborent le concept d'œuvre d'art comme « environnement », une œuvre en trois dimensions, transposition scénique du tableau à la réalité. Les œuvres engagent bientôt la participation physique du spectateur qui devient ainsi un des éléments de l'œuvre.

plus souvent la télévision. Ce qui arrive aux personnages de la tragédie grecque nous concerne directement, nous regarde, mais aucune identification directe n'est possible sans une mise à distance, imposée par leur temps et leur espace propre. Les faits ont alors valeur d'universalité.

De plus, la révolte nourricière dont parle Julia Kristeva (le pensé pour soi) se trouve trahie par la technique qui favorise selon elle la pensée-calcul, la simplification des jugements, le mimétisme. Les causes en seraient les obsessions de la performance et la maîtrise de la technique (dans nos sociétés) qui provoqueraient une dramatique souffrance, de fausses certitudes. Alors que la pensée inquiétude, interrogation, permettrait la descente du nommable au sensible, la création aussi.

Le regard créateur qui construit des images

L'œil créateur est un œil mutant qui accepte la surprise, l'inconnu, qui les guette et s'élève jusqu'à eux. C'est l'œil retourné de Wassily Kandinsky, autorisant le hasard comme s'il était une évidence dans la *Première aquarelle abstraite* de 1910. Les impressionnistes quant à eux avaient devant les yeux le même espace que les romantiques et pourtant leur regard différent a transformé à jamais notre perception du paysage, Alain Roger l'explique clairement au sujet de l'« artialisation » du paysage (Roger, 1983). Amaïd Demir, quant à lui, introduit ainsi son portrait d'artiste ainsi :

« Si Philippe Parreno avait un point commun avec les insectes, ce serait sans doute son regard pénétrant doté de multiples facettes. Un regard holographique qui diffracte les angles et les points de vue, s'attache aux reliefs et fait son miel des effets lumineux comme des effets de langage de sa galerie de personnages » (Demir, 2002, p. 26.)

Le miel de cet artiste est une narration entre réel et imaginaire qui n'est pas tributaire d'un médium précis. Les artistes posent un regard singulier sur le monde, l'inventent chaque fois différent. Le monde devient un réflecteur qui leur renvoie leur propre regard en mille facettes qu'ils reconstituent dans l'œuvre visuelle. Ce regard est passé au crible de l'histoire, de l'émotion, de la souffrance, du corps, des pulsions et du matériau qui résiste. Le jeu des miroirs se frotte à la matière, l'œil créateur mêle regard, aveuglement, mémoire, action et temps. Il transfigure le réel par sa lumière singulière tout en agissant de tout son corps guidé par l'esprit. Cette singularité du regard de l'artiste, en double réflexion, ressemble à un œil d'insecte qui renvoie un monde multiple, tragique peut-être et autonome, en y intégrant la somme des

expériences du corps. Cet œil agit et construit un monde, il n'est plus simple vision, mais voyance, double vue, et c'est dans le « faire » qu'il dévoile ses facettes en mouvement incessant.

Puis, lorsque l'œil se penche sur l'ensemble des objets créés, il tisse malgré lui par la pensée, des liens imprévus entre toutes les œuvres. Il met à jour des coïncidences parfois fatales, tout comme le sont celles entre le cinéma d'Alfred Hitchcock et l'art dit plastique. Jean-Jacques Aillagon affirme qu'elles existent entre

« une œuvre cinématographique majeure, complexe et universellement connue et les mouvements artistiques – du romantisme au surréalisme –, et les grands courants de la culture plastique, comme l'architecture ou le graphisme, qui ont profondément marqué et nourri l'imaginaire et l'esthétique d'Alfred Hitchcock » (Aillagon, 2000, p. 9.)

Ce regard de l'artiste sur son œuvre rejoint alors le regard méditatif du philosophe, celui du spectateur attentif et la transforme aussi, explique René Passeron :

« Quiconque reçoit de tels regards est ouvert à l'accueil de l'œuvre. Il la recevra dans la béance d'un œil créateur au second degré, l'œil de celui qui aime l'œuvre, et la recrée à chaque instant, par ce qu'il a reçu d'elle : une vision du monde » (Passeron, 1998, p. 11.)

L'artiste ne pourrait donc être lui-même qu'à travers le regard de ceux-là mêmes qui le remarqueront, verront ses images. Le retour d'Ulysse n'est pas loin : « Mais c'est au miroir des yeux de Pénélope, quand ils lui renvoient, intacte, sa propre image qu'Ulysse reconquiert pleinement son identité héroïque et se retrouve à la place qui lui convient », dit Jean-Pierre Vernant (Vernant, 1997, p. 50). L'artiste est rarement roi d'Ithaque et les Pénélopes sont en voie de disparition ! Il crée une image qui ne dépend pas que de lui, mais aussi du lieu d'exposition et du spectateur chaque fois autre, mais reprenons le chemin d'une création qui aide à « lire » les images.

Écrire : être plasticien ou écrivain

Safaa Fathy demande :

« Que choisir, la parole ou la vue ? Et si la vue parlait, si l'œil écrivait, il y aurait, peut-être, une écriture de la vue. Un texte. Tissage de points de vue, carence du visible, distillation de la lumière dans le voilé, incarnation de l'invisible, révocation du regard » (Fathy, 2000, p. 129.)

Il est toujours question d'œil, parlant et agissant, écrivant ce que les yeux voient, sentent, en ces multiples lieux où s'allient la vision, la mémoire et le

rêve. Œil qui tisse différentes visions pour en inventer la fusion savoureuse, invisible cette fois, mais écrite par la main. Il s'agit bien de donner du corps, un corps à une idée, un corps à une pensée parfois à peine formée, mêlée à une sensation qui se développe par le faire. « Il se passe la même chose entre l'esprit et la main qui écrit, qu'entre l'œil de Paul Cézanne et sa main qui peint », dit Maurice Merleau-Ponty (1964, p. 35).

Lorsque le désir d'être d'abord plasticien est fort et ressemble à un choix éthique, à un engagement artistique et pédagogique, voire démocratique qui revient à désirer offrir un objet à saisir immédiatement par tous, sans exiger un effort particulier de la part du spectateur. Cette démarche s'avère plus directe que celle qui consiste à obliger l'autre à lire des mots. De plus, son langage s'adresse à tous, à ceux qui veulent bien regarder, quelle que soit leur langue d'origine. Une démarche qui vise, modestement certes, un parfum d'universalité et une réception multiple, multiculturelle au sens large, une sorte de lecture ouverte qui va démultiplier l'œuvre. Parallèlement, il s'agit de dénoncer un fait avéré : le langage des plasticiens reste peu connu du grand public et souvent, il lui paraît élitaire. Le manque de place faite à l'art dans l'éducation se révèle une des causes, de plus, l'art n'intéresse les médias que s'il est spectaculaire ou décoratif. C'est très dommageable culturellement et constitue aussi un des combats de l'enseignant.

La passion pour les mots et le désir d'écrire d'un plasticien conduisent donc à l'évidence d'une ambiguïté. Le paradoxe résiderait dans l'impossibilité de choix : soit donner une image toute faite et facile (même si elle est questionnante) à recevoir par le plus grand nombre, soit donner des mots à lire, à comprendre, en offrant la liberté de créer grâce à eux ses propres images, mais réduisant le public au lecteur de la même langue. Pour le plasticien, il s'agit de signaler la prépondérance d'une immédiateté dans la perception des œuvres plastiques même en y inscrivant une distance à réfléchir, par rapport à l'effort important et au déplacement temporel qu'exigerait la perception de l'écriture.

De l'image qui fait les mots aux mots qui font les images : le film³

3. *Rivière d'Asie*, Iroko Film, sur une idée originale d'Isabelle Poussier ; scénario : Isabelle Poussier et Béatrice Champagner. Première projection le 26 octobre 1999 à l'*Espace Kodak* (26, rue Villiot, Paris XIIIe).

Notons d'abord que la vidéo artistique, très actuelle dans le champ des arts plastiques, passe parfois à côté d'un usage critique ; être à la page en utilisant des technologies contemporaines provoque de temps à autre une confusion entre démarche artistique et adaptation technique, la technologie doit servir des fins et non le contraire.

« C'est le monde des mots qui crée le monde des choses », affirmait Jacques Lacan en 1953, rapporté par Philippe Porret qui ajoute :

« Les mots, ce médium froid et externe, organiseraient la perception, les goûts et les couleurs du monde, dictant notre esthétique intime, nos émois, nos élans ? L'art contemporain, plus qu'un autre, établit ce que nous devons au langage, au point d'en faire l'objet privilégié de sa pratique » (Porret, 2002.)

Le partage consacré entre l'écriture et les arts plastiques peut obliger l'artiste plasticien à trouver des stratégies pour présenter l'écriture en mouvant comme mode immédiatement perceptible, évocateur d'images absentes et de mémoire. La partie narrative ne devant en aucun cas, tenir lieu d'éclaircissement à des images, le texte ne serait jamais une légende explicative, une illustration. La relation avec le cinéma et avec son rapport au texte est bien là. Le son des mots, lui, aurait aussi pu être un moyen de remédier au paradoxe décrit plus haut, faire percevoir les mots sans obliger les spectateurs à lire, même si la langue, cette fois, aurait été unique. La dédoubler en une ou plusieurs autres langues aurait constitué une option destinée à ramener le trouble au cœur du sens, mais aurait pu toucher un plus grand nombre.

Mais le film est décidé par le plasticien, ce serait un court métrage réalisé avec les mots écrits par lui. Déjà Walter Benjamin nous mettait en garde :

« Les directions que le texte des journaux illustrés impose à ceux qui regardent les images vont se faire bientôt plus précises encore et plus impératives avec le film, où l'on ne peut saisir, semble-t-il, aucune image isolée sans considérer la succession qui opère pour interioriser la légende, comme narration » (Benjamin, 1972.)

De plus, les idées développées plus haut sur notre rapport aux écrans, les dangers de l'image unique, s'opposaient au désir de tenter l'aventure. Pourtant, « dessiner et écrire est un seul et même geste » comme le disait Paul Klee. La décision fut prise d'essayer, sans chercher encore à articuler un film de cinéma et le propos plasticien, ni à justifier cette pratique où d'autres acteurs devraient agir pour produire l'image visée. La solution provisoire était de continuer à séparer les objets artistiques et l'écriture comme des sphères distinctes, comme deux personnes différentes que la signature allait finalement relier.

En fait, il s'agissait pour le texte à écrire, d'être à la frontière du court-métrage en feuilleton et du journal intime filmé. Un plasticien écrivait par

une pratique divergente, ceci revenait à mordre sur un autre espace. « Toute la saveur de l'autofiction consiste à mesurer l'écart entre le « je » du narrateur et celui de l'auteur, afin d'en mesurer les capacités d'invention », dit Richard Leydier (Leydier, 2002). Catherine Breillat affirme : « Écrire c'est véritablement forger sa pensée dans les mots qui viennent ; la pensée s'inscrit dans le geste d'écrire » (Breillat, 2001). Ainsi, les mots se sont écrits dans une sorte de réel perçu par la fiction, d'autobiographie rêvée⁴.

Scénariser puis tourner : le deuil des mots pour les images

Pour en faire des images, il fallut utiliser une technique propre au cinéma et que l'artiste découvrait : la scénarisation, exercice difficile et frustrant, car le texte devait être amputé méthodiquement pour faire une place à l'image. Une véritable chirurgie plastique fut opérée, systématiquement, à quatre mains parfois. Il fallait donner son accord à chaque coupe, les débats furent longs et parfois agités, à deux nous devions vérifier à chaque instant que nous étions toujours dans le même film. Pensons ici au fameux « droit de veto », établi entre Louis Buñuel et Salvador Dali pour l'écriture de *Chien andalou* : trois secondes à l'autre pour dire « oui » ou « non » à une idée nouvelle, cela afin d'empêcher l'esprit rationnel de prendre le pas sur l'imaginaire. Ensuite, il fallait faire le deuil des mots perdus pour être peu à peu au bord du film. Cela obligea à conserver précieusement chacune des étapes de l'écriture, seuls témoins de la frustration, sans toutefois penser les utiliser un jour.

Le tournage, événement très attendu, s'avéra encore plus difficile à surmonter pour ce qui est de la question du deuil. Après les mots disparus du scénario, il fallait accepter des images nouvelles qui n'étaient pas les premières, celles du texte, mais d'autres construites par toute une équipe technique. Toutefois, ce fut l'occasion de réaliser à quel point, durant l'écriture et la scénarisation, chaque idée avait déjà une forme dans l'esprit, chaque mot possédait son lieu propre, sa lumière, son mouvement. Le personnage principal voyait par les yeux de l'auteur.

Une comédienne, une décoratrice, une costumière, une maquilleuse, quatre autres femmes ayant lu le texte arrivaient avec leurs propres images qui viendraient percuter celles de l'auteur. Un lieu de tournage, une voix incon-

4. *Rivière d'Asie*, in *Copieurs & infidèles* n° 8, Paris, éd. Jeune Création, 2000, pp. 12-17.

nue, une musique et des accessoires ajoutés qui n'étaient pas ceux et celles du texte, modifiaient encore quelque chose plutôt que d'ajouter du sens.

Longtemps après le tournage, les images anciennes venaient encore achopper sur les nouvelles, comme s'il y avait eu deux films se chevauchant, s'entremêlant. Preuve que le troisième œil, comme le nomme Maurice Merleau-Ponty, pouvait bien émerger des mots, « soulever la rumeur en nous » (Merleau-Ponty, 1991). Cet espace de l'œil du dedans, ce qui tapisse intérieurement la vision, la texture imaginaire du réel, avait construit le lieu de la narration avant même qu'il prenne une autre forme. Quand arriva le moment du tournage donc, le savoir-faire de toute une équipe de techniciens s'imposa pour mesurer, éclairer, cadrer, enregistrer, tourner, le tout dans un silence pesant. « Silence, on tourne » plus le droit d'intervenir, de dire que l'image tournée trahissait le texte, transformait le sens premier, celui des phrases. Les mots bâillonnés de l'autobiographie seraient dits en voix *off*, une voix intérieure. L'actrice serait une sorte de mime complètement muet, une marionnette minutée enfilant le corps de l'auteur, occupant « son » espace, s'immisçant dans « son » esprit. La dépossession serait totale. Jacques Derrida nomme ce deuil difficile « consentement » :

« Jamais je n'ai consenti à ce point. Pourtant jamais le consentement n'a été aussi inquiet de lui-même, aussi peu et aussi mal joué, douloureusement étranger à la complaisance, simplement impuissant à dire « non », à puiser dans le fond de « non » que j'ai toujours cultivé. [...] Jamais je n'ai été aussi passif, au fond, jamais je ne me suis laissé faire, et diriger, à ce point » (Derrida, Fathy, 2002.)

Toutefois, dans son film *D'ailleurs Derrida*, il s'improvisait acteur de son propre rôle, l'auteur a rarement ce privilège !

Dans le court-métrage en question, le visage de l'auteur avait disparu, restaient les mots seuls pour le figurer, si les mots peuvent figurer. Dans les deux tournages de mots (celui de Derrida et *Rivière d'Asie*), pointait la douleur de ces divorces qui nous poussait à toujours chercher l'impossible repositionnement de notre image sur nous-mêmes, et nous mettait face à l'altérité. Voici bien la quête infinie de l'artiste comme de l'écrivain, recoller les morceaux épars de son être fragmenté, inexorablement séparé en lui-même et des autres.

Statut d'auteur

L'expropriation ressentie force à repenser la propriété du film et le statut de l'auteur. À qui appartenait donc le film ? La première tentation est de recon-

naître la propriété à tous ces gens qui avaient travaillé, tourné, organisé et filmé, de leur restituer leur part de création. Ils avaient, comme des artisans habiles, tenté de capter l'ambiance transpirant des phrases, pour la restituer, pour la traduire dans leur langue propre, pour donner un équivalent qui prendrait en compte les contraintes liées à leur médium personnel, seraient-ils traducteurs ? Personne, excepté l'auteur, n'avait ni pensé, ni inventé, ni écrit un seul des mots sur le sens desquels chacun s'activait avec leur talent spécifique. Mille fois, ces mots et gestes avaient été répétés avant d'être immobilisés sur la pellicule. Traditionnellement pour le cinéma, le réalisateur est le seul propriétaire du film, sauf si l'auteur est éminemment reconnu et célèbre. Ici, son rôle avait consisté en une mise en relation des divers participants au tournage, il était coordinateur, animateur autoritaire, une sorte de chef d'orchestre du silence.

Douglas Gordon demeure sceptique sur la notion d'auteur de film et est heureux d'être à l'arrière-plan dans certains de ses propres projets. Il fallait donc accepter de disparaître, de partager la responsabilité d'un travail personnel avec une quinzaine de personnes qui avaient chacune leur place sur le tournage.

En musique, la propriété protégeait la place de chacun, ne trahissait rien : les musiciens étaient les interprètes plus ou moins fidèles d'un auteur, le chef d'orchestre avait plus ou moins de talent pour gérer l'ensemble, mais l'écriture restait à Mozart. Ici, la musique ajoutée au film répondait aux mots, occupait l'espace laissé vacant sans être redondante, mais elle supprimait les silences, les soupirs de l'esprit, les respirations appelées par le texte. Elle désignait aussi une angoisse propre au cinéma, à beaucoup d'individus par extension, la crainte du vide, de l'espace questionnant, de la lenteur. Puis, il restait le travail sur l'image elle-même : le développement, le montage, la copie...

Le cinéma serait donc un sport collectif, une création à plusieurs, chacun étant le maillon indispensable. Il apparut manifeste que les gens de cinéma se montraient assez hostiles à l'idée de création et restaient campés sur la supériorité des maîtrises techniques et sur l'histoire du cinéma, ce qui les éloignait des arts plastiques. Il apparaissait pourtant qu'un film devait contenir plusieurs moments de création, plusieurs écritures, plusieurs contraintes propices à l'invention. Il ne s'agissait pas pour l'auteur d'être le seul créateur, mais d'être le premier, celui sans qui rien n'aurait été possible. « Il y a quelqu'un qui a bâti par petits bouts cette architecture précaire. Ce quelqu'un de l'ombre, qui agit sur le mode de la hantise, est bel et bien un personnage dérobé à l'auteur lui-même », affirme Safaa Fathy (Derrida, Fathy, 2002).

Ce cinéma est donc apparu comme totalement différent, très éloigné du

concept de création et d'ouverture qui sous-tendait la recherche du plasticien. Dans le champ des arts plastiques, l'auteur est l'artiste, celui qui a l'idée de l'objet, qui l'écrit ou décrit, même si des artisans réalisent tout le travail. Les exemples pullulent depuis le début du 20^{ème} siècle et même dans les ateliers des anciens. La conclusion de l'expérience fut un questionnement qui obligea l'artiste à créer autre chose. Afin de se réapproprier sa part de l'objet-film, de retrouver la propriété de ses mots, il lui fallait tenter de faire revenir cet objet métré dans le champ de sa création propre, et ceci grâce à l'exposition. Nous pouvons ici parler d'un véritable moment poétique. Il s'avère être celui d'un sursaut contre l'écart entre deux conceptions, d'une torsion nécessaire pour surmonter la distance d'intention, la contrainte imposée par l'autre.

Les mots du plasticien et les images exposées

Maurice Merleau-Ponty disait :

« Je cherche les mots du commencement, des mots, par exemple, capables de nommer ce qui fait le miracle du corps humain, son inexplicable animation, sitôt nommé son dialogue muet avec les autres, le monde et lui-même – et aussi la fragilité de ce miracle » (Merleau-Ponty, 1964, préface.)

Il fallait donc chercher à reprendre sa part du miracle qui avait donné une vie à des mots. Le film *Rivière d'Asie* fut exposé au salon « Jeune Création 2000 »⁵, en deux temps distincts et sous deux formes nouvelles. Par ailleurs, il s'agirait de revisiter le septième art, hors de la captivité spectatorielle, du décor cinématographique traditionnel qui semblait un peu usé, peu créatif, une sorte de prison comparable à celle des écrans télévisuels. L'idée retenue fut d'organiser la confrontation plastique des textes corrigés, annotés, avec les images du court-métrage réalisé à partir de ces textes exposés. Ces derniers, reliques précieusement gardées, seraient placardés pendant dix jours dans le lieu d'exposition : cinq versions du texte en cours de scénarisation, à tous les stades de la transformation, vers le scénario finalement retenu et minuté pour le tournage. Cela revenait à exposer le temps de l'écriture, le deuil des mots, la distance avec l'image filmique qu'ils avaient engendrée.

Quelque temps plus tard, en décembre 2001, et comme un écho à cette installation, Mireille Loup occupait, avec sa nouvelle « Une femme de trente ans », tout l'espace de la galerie des Filles du Calvaire à Paris. Le texte de Mireille Loup était, lui, disponible dans un livre, mais aussi en coiffant un

5. Salon « Jeune Création », art contemporain, du 21 avril au 1er mai 2000, quai Branly, Paris.

casque audio, et il se confrontait à des photographies où les derniers jours de l'héroïne étaient joués par une autre, là encore. Ce travail d'une plasticienne qui écrit finissait de dissiper tous les doutes sur la dépendance exclusive du texte avec la littérature seule.

Au salon « Jeune Création » donc, le texte était à confronter autrement avec le film qui lui, serait projeté en continu dans un autre temps, le dernier jour, et dans un autre espace d'exposition que celui occupé avec le texte. Un prospectus explicatif était à la disposition du public à côté des textes exposés : il fixait la date du rendez-vous pour une rencontre conviviale et filmique le jour dit. Plusieurs moniteurs devraient modifier encore la perception du film. Cela revenait à créer instantanément un dispositif excédant l'espace et le temps cinématographiques ordinaires, surtout lorsque le film est accueilli, comme ici, dans un espace consacré à l'art contemporain. L'ensemble de l'installation poserait la question du lieu, de l'exposition et aussi du temps : temps de l'idée, de l'écriture et des images qui y sont liées, temps du deuil des mots dans le scénario, le tout afin de faire une place aux images mentales premières et de les confronter aux images visibles et vues. Ces dernières d'ailleurs, disaient le temps d'une pensée vagabonde du personnage jusqu'à l'avènement d'un refus. Ainsi était exposé un cheminement poétique issu d'une distance de point de vue sur la création, qui aboutissait à un objet questionnant puisque déplacé de son contexte habituel et montré ailleurs.

Pour exposer, il fallait donc se contenter des textes récupérés au cours de l'élaboration du scénario et après le tournage. Certains étaient perdus, avaient été détruits. Ils furent épinglés, le plus simplement possible, dans l'ordre chronologique de l'écriture et de haut en bas, pour faciliter la lecture. Alors, l'opération inverse de l'écrit se produisit sous nos yeux. Loin de noircir du papier, le travail qui aboutit au cinéma s'était exercé à le blanchir, à effacer pour faire entrer la lumière du film, les images, écritures de lumière en mouvement. L'évidence est alors devenue formelle, visible : peu à peu, les pages étaient devenues de plus en plus blanches.

Réception anticipée

Par l'exposition, l'écriture s'inscrivait donc autrement dans une pratique de l'installation. Ce n'était plus simplement le contenu du film, mais la plasticité d'un dispositif temporel de réception en relation avec le texte en attente, dit plus tard, avec le son, qui était en question. En effet, cette installation s'apparentait à une sorte de retournement de la temporalité qui permettait,

après coup, de reconstituer le *process* d'élaboration. Elle en exposait les archives et questionnait une nouvelle fois l'exposition traditionnelle d'objets. Une fois accrochées, les pages formaient un mur de texte qui rappelait, sur le plan visuel, les installations de la série d'*Index d'Art & Language*. Patricia Falguières, analysant l'apport de l'art conceptuel au cours des années soixante-dix, affirme :

« Ce n'est pas le retrait réceptif qui marque les expositions d'On Kawara, de Marcel Broodthaers, d'*Art & Language* ou de Philippe Thomas – elles exigent au contraire une perception étrangement aiguës –, mais le renversement de la temporalité qu'elles mettent en œuvre. Un renversement qui aura affecté durablement l'idée même de l'exposition [...]. C'est un renversement de la temporalité de l'œuvre d'art qui se joue alors et constitue l'assaut le plus radical au préjugé essentialiste des modernes : son avènement dans l'après-coup » (Falguières, 2000.)

Il est bien question d'un renversement, d'un retournement temporel et spatial du temps de la création, cette fois par l'exposition.

Autre distance pour le spectateur, celle de l'espace physique à parcourir depuis le lieu même de l'exposition des mots jusqu'au film : espace pour le temps d'une flânerie papillonnante, saturée d'autres images tant physiques que mentales (en tout 150 artistes-exposants), et qui permettait d'aller du texte lu aux images projetées. Autre temps aussi, celui de l'attente qui imposait de revenir un autre jour, puisque la séance de projection était volontairement différée. Un temps qui laissait se développer encore des images directement inspirées des mots lus, souvent partiellement et de façon non linéaire, auxquels s'ajoutaient les perturbations ou les contagions mentales dues à l'espace environnant et à celles de l'univers individuel. L'exposition était ce retard même, ce délai imposé au regard. Pour voir les images, il fallait attendre, laisser les mots faire, et revenir plus tard. Ce temps-là, pour questionner, accepter les images mentales du spectateur-lecteur, leur permettre de s'inventer, de vagabonder, pour être modifiées ensuite, lui en offrir d'autres : démonstration d'altérité dans l'attente et la distance, démonstration des deuils éprouvés dans la conception.

Film ou installation vidéo

Un film est, à l'origine, inévitablement lié à une programmation de la projection, à des horaires, au confort d'une salle obscure, et finalement à la réaction directe du public. Le processus était apparu contraignant, linéaire, peu créatif. Philippe-Alain Michaud confirme :

« L'immobilisation du spectateur, la frontalité de la représentation et la séparation rigoureuse de la salle et de la scène, caractéristiques du théâtre à perspective illusionniste codifié au XVI^e siècle, restent encore les conditions ordinaires de l'expérience cinématographique : elles imposent à l'expression filmique des impératifs de réception étrangers à ses origines » (Michaud, 2000, p. 93.)

En revanche, l'installation vidéo n'est pas du même ordre. Numérique ou non, et projetée en boucle depuis plusieurs moniteurs formant ici un angle, disposés dans un espace vide, elle relève du registre du non-linéaire. Ce jour-là, le 30 avril 2000, le public, redevenu flâneur⁶ était libre d'aller et venir, il n'était plus captif d'un lieu, il n'avait pas de siège sur lequel s'asseoir confortablement au début pour attendre la fin, sa réaction était généralement différée. Dans l'angle aménagé de plusieurs moniteurs, le spectateur, libéré de l'emprise de l'écran, laissait le son l'envelopper. Du même coup, la voix *off* traversait les frontières de l'image, la perdait même. Elle ramenait peu à peu l'écriture à un texte dénudé, allant à l'essentiel, délaissant les fragments ajoutés et parfois inutiles. Elle se mêlait à tout ce qui l'entourait sans en faire partie tout à fait comme si le film avait aidé à réaliser, avec des mots, un travail de dépouillement.

Avec l'exposition, cette voix *off* permettait aussi au film de rester dans le champ du discours, de retrouver l'essence et la fragmentation d'une pensée, sans plus être absorbé par l'image. Jean-François Lyotard souligne que, pour ne pas rester dans le cercle fermé de la langue, il faut faire une recherche plastique ainsi définie :

« L'effort que peut encore accomplir la parole, c'est de réaliser sur son langage même cette transgression des espacements, cette mobilité, cette profondeur qui caractérisent la référence du discours [...] ce n'est pas dessiner ou peindre, c'est peindre et dessiner avec et dans les mots » (Lyotard, 1971, p. 53).

Malgré la présence un peu encombrante d'une narration, inhérente à l'action cinématographique traditionnelle et qui avait été imposée au départ, chaque moment du texte valait alors pour lui-même et ne dépendait plus des autres. Ainsi, chaque idée du texte était affranchie, le temps linguistique de la narration se trouvait presque déconstruit, ceci outre le plaisir que certains spectateurs pouvaient éprouver à voir l'ensemble d'un bout à l'autre, plaisir ramenant au déjà connu. Jean-François Lyotard affirme encore qu'un bon

6. Terme emprunté à Dominique Paini, 2000, pp. 33-41.

livre « serait celui que le lecteur pourrait prendre dans n'importe quel ordre, un livre à brouter » (Lyotard, 1971, p. 18). Nous le savions pour la peinture, l'écriture de Pascal Quignard par exemple, réussissait ce tour de force⁷, « l'installation »⁸ le pouvait donc pour le cinéma. À l'inverse, Guillaume Pigéard de Gurbert, analysant très finement une séquence de *La Mort aux trousses* d'Alfred Hitchcock, déclare : « Le suspense est l'art de solliciter notre prédilection pour les possibles *standard* dans l'unique but de rendre imprévisible le surgissement imminent du possible révolutionnaire » (Pigéard de Gurbert, 2001, p. 21). Ici, pas de suspense, tout juste une alternative, une hésitation dans laquelle le spectateur peut éventuellement se chercher, se reconnaître ou non, choisir son camp, cela s'il privilégie la narration, anecdotique finalement. Celle-ci n'avait été qu'illusoire, un artifice un peu plaqué et qui avait souvent amoindri le sens du texte. Elle avait eu pour seule fonction de rattacher le film au cinéma traditionnel. Toutefois, l'exposition montrait que le spectateur pouvait sortir de l'histoire, saisir les phrases dans n'importe quel ordre sans aucune perte du sens, au contraire, un peu à la manière de la pensée vagabonde. Le changement de champ l'avait rendue obsolète.

Cette nouvelle manière d'appréhender le texte, par bribes de sens, n'est pas sans évoquer le tournage lui-même, les séquences prises dans un désordre souvent lié à de tout autres contingences. Le cinéaste Quentin Tarantino a exploité ce *désordre* pour réinventer une autre narration, Terry Gilliam aussi pour traiter la question du temps de façon plus onirique, tous deux grâce à des innovations de montage. Avec des coudées franches, nous aurions pu réaliser un autre court-métrage, qui aurait éliminé l'artifice filmique du montage, un film plus inventif, ramené à l'ordre du tournage, à ses répétitions, deux ou trois prises intéressantes sur le plan de la forme. Une proposition qui eût donné un autre film, sans que le sens de l'ensemble ne fût trahi, ni même altéré, tant les errances de l'esprit sont désordonnées et répétitives. Christine Angot écrit souvent ainsi. Restait que la déambulation du public de

7. Exemples : *Vie secrète*, Paris, Gallimard, 1998, coll. « nrf », et *Les Ombres errantes*, Paris, Grasset, 2002.

8. L'installation permet à l'artiste de faire une mise en scène des éléments constitutifs de la représentation. Le terme indique un type de création qui refuse la concentration sur un seul objet pour mieux considérer les relations entre plusieurs éléments. L'installation établit un ensemble de liens spatiaux entre les objets et l'espace architectural, qui poussent le spectateur à prendre conscience de son intégration dans la situation créée.

l'exposition et le principe de boucle qui le faisait entrer n'importe où dans le film, pouvait restituer ce saccadé de la pensée intérieure précédemment atténuée par la narration. La question de ce court-métrage, fabriqué pour le cinéma et montré dans un lieu d'art contemporain, était bien posée et constituait une autre façon d'exposer les mots, de lire les images.

Lire les images

La frontière est infime entre les deux perceptions possibles du film en question, et il est légitime de s'interroger sur les conséquences interprétatives induites par le choix institutionnel conscient de l'exposer ainsi. Douglas Gordon, qui accroche du cinéma aux cimaises, notamment en « dilatant » la narration d'un film d'Alfred Hitchcock sur vingt-quatre heures de projection, émet l'hypothèse que « ce choix – arts plastiques plutôt que cinéma – rencontre opportunément une impatience du milieu de l'art, avide de nouveau à tout prix et rassuré par la figuration qui revient ainsi grâce au cinéma » (Van Assche, 2000, pp. 27-32).

N'ayant pas la notoriété qui l'autorise, le choix fut refusé. Continuant de laisser aller la création à travers des *médiums* aussi divers que traditionnellement séparés, le regard de l'artiste, lui, ne varie pas, puisqu'il est toujours au service d'une seule idée : dire le monstre à nourrir. Cela revenait à utiliser la possibilité qui était donnée d'exposer des œuvres plastiques dans un salon d'art contemporain, pour y introduire une autre facette du travail de création qui avait toujours traversé les objets plastiques, l'écriture. Affirmer l'écriture dans l'exposition, pour chercher une identité artistique possible entre plasticien et écrivain, et pour ne rien perdre, revendiquer les deux dans un même acte de créateur. Les mots de Marcel Broodthaers en 1968 étaient encore d'actualité :

« Je ne suis pas un cinéaste. Le film pour moi, c'est le prolongement du langage. J'ai commencé par la poésie, puis la plastique et finalement le cinéma qui réunit plusieurs éléments de l'art. C'est-à-dire, l'écriture (la poésie), l'objet (la plastique), et l'image (le film) ».

Il faudrait lire, dans ce bilan de l'artiste, un des premiers exemples commentés de cet exode contemporain de l'art du film vers les cimaises qui se poursuit aujourd'hui. Ces sortes d'initiatives sont plutôt le fait de plasticiens empruntant le cinéma, que de cinéastes en quête d'émotions créatrices.

Réception concrète

À la réception du film *Rivière d'Asie*, ainsi projeté dans une mise en scène plasticienne, des spectateurs signalèrent leur surprise : « Cela ne ressemble pas à un film de plasticien ! » L'autre question qui se posa alors, fut de comprendre leurs attentes et, par extension, de chercher ce que pouvait être un film de plasticien dans l'imaginaire du spectateur. Le médium filmique est devenu une habitude pour les spectateurs de l'art contemporain, c'était plutôt le contenu du film qui était en question. À première vue, il aurait dû être celui qui montre les errances de l'artiste et raconte sa vie torturée par l'œuvre, ou bien celui qui reconstitue son univers, son atelier, ses images, qui dévoile les secrets de la fabrication de l'œuvre plastique, les gestes, celui qui sait jouer sur des décors plastiques sans tomber dans le décoratif, ou encore celui qui modifie les techniques habituelles du cinéma, ou montre en boucle des objets insolites : une bouche en gros plan mâchonnant des clous pendant un quart d'heure comme seule proposition narrative. Rien de tout cela ne semble guère nouveau, le fait de questionner le médium lui-même par l'exposition et de ramener l'écriture dans le champ semblait créatif. Difficile de savoir les attentes du public et même s'il s'agit d'un truisme : ce qui a l'air nouveau ne l'est pas toujours, et inversement, ce qui semble très traditionnel peut se trouver projeté dans la singularité. Sur le plan du contenu, donc, cet objet-film *Rivière d'Asie*, s'associe davantage à la jeune génération d'artistes : héritière de la double tendance qui allait d'une approche analytique à composante politique et sociale, sur les traces de Stan Douglas, à une conception psychologique du médium, comme chez Ange Leclia. Cette génération, juste derrière celle de Pierre Huyghe ou Douglas Gordon, semble « délivrée de la nostalgie du cinéma, puisqu'elle associe les médiums, passant indifféremment d'un support à l'autre », affirme Christine Macel (Macel, 2002 p. 40). Cette libération instaure une nouvelle esthétique, qui réinsuffle du sentiment et de l'affectuel. De Runa Islam à Salla Tykkä en passant par Maria Marshall et d'autres, souvent des jeunes femmes d'ailleurs, la vidéo se fait sentimentale, nous dit encore Christine Macel :

« Ces artistes, sans pour autant avoir cessé de réfléchir au dispositif cinématographique, rejettent la théorie comme activité autonome, mais l'intègrent à leur praxis en faisant prévaloir l'émotion et sa dimension temporelle, le présent » (*Ibid.*).

Le but, conclure

Dans *Rivière d'Asie*, la vraie tentative était de faire sentir qu'un plasticien peut penser, écrire, se servir des mots et des images pour évoquer la caresse de l'eau ou celle de la toile du drap, pour évoquer l'écoulement liquide du temps, la simplicité et la force du mouvement, l'importance de la durée, l'intime d'une vie intérieure, d'une mémoire d'images en mots. Le visible y est pensé comme l'affirmation d'affects, pas de sentimentalité mièvre, mais plutôt d'un romantisme un peu désabusé et parfois d'une naïveté assumée non dénuée d'humour : une sorte d'évidence lumineuse du déjà-vu. Il se peut que le film du plasticien soit, au contraire de mots en images, des images de mots exposées et non simplement projetées. L'exposition changerait tout, une fois de plus !

Douglas Gordon conduit une interrogation d'ordre général sur la place de la vidéo et du son dans les expositions dites contemporaines. Il réfléchit aux additions de sens qu'ont désormais acquis l'image et le son, et aux manipulations conceptuelles dont ils ont fait l'objet ces trente dernières années : les théories minimalistes et celles de la projection cinématographique, lorsqu'il s'agit de la configuration des images dans l'espace. C'est alors qu'il évoque le statut d'auteur à partager, une multitude de signatures pour n'en faire qu'une.

Pour repérer le singulier dans un film, il faudrait s'interroger sur ce qui serait interchangeable sans disparition totale de l'objet. Cela revient à se situer en amont, dans les premiers maillons de la chaîne, un peu à la façon de Lawrence Weiner. Celui-ci affirme que son effacement n'est pas tant de la modestie qu'un désir de se préserver d'une excitation excessive à l'égard de son propre travail, qui tourne parfois à l'indécence. Cela ne l'intéresse pas de voir sa signature partout, dit-il. Il faudrait donc renoncer à la notion d'auteur, à la tyrannie de la signature pour avoir la liberté de modifier ses travaux ou ses *médiums* selon les idées du jour. L'œuvre d'art, selon Lawrence Weiner, est avant tout un travail. Travail de l'esprit, travail de la main, qui se modifie, se corrige, s'amende dans le temps de l'élaboration et parfois après, dans le temps de l'exposition. Les idées sont issues d'un environnement, d'une culture vécue, d'une histoire personnelle de l'artiste comme du spectateur qui reviennent toujours dans l'œuvre.

L'écriture se présente comme le parcours d'un esprit singulier, sans transition dans le présent et la mémoire. Cette dernière se ferait doucement commune par réflexion ou refus de l'autre, et non par identification. Faisant référence au cinéma de Jean-Luc Godard, Julia Kristeva dévoilait ce qui avait

mené l'écriture :

« Les images fantasmatiques elles-mêmes ne sont jamais au premier degré ; au contraire, les fantômes y sont comme désossés, désarticulés, il n'en reste à la limite qu'une certaine musique – la logique, le mouvement qui associe, déplace, condense et, de ce fait, juge : un jugement inconscient » (Kristeva, 1997, p. 138.)

D'autant qu'avec *Numéro Deux* (film de 1975), Jean-Luc Godard s'ajuste entre photographie, écriture, cinéma et télévision, et « enregistre à ce titre la fin d'une certaine conception de la représentation fondée sur la spécificité des médiums » dit Patricia Falguières (Falguière, 2000, p. 73).

Pour réussir ce pari, il aurait peut-être fallu tourner soi-même les mots et monter les images. Toutefois, tourner les mots est aussi leur faire subir un retournement, c'est parler de ce que fut un film, surtout de son corps de silence et d'un tournage puis d'un montage. C'est parce que la modernité naît des hiatus, des fractures de la pensée, que le montage sera l'un des procédés les plus caractéristiques de l'art du vingtième siècle : il met en rapport, suture des réalités hétérogènes. La « réunion fortuite d'une machine à coudre et d'un parapluie sur une table de dissection » (Bourriaud, 1999, p. 33), évacue tout consensus, cet emblème de la rationalité occidentale.

« Le montage ne revient, comme le soutient Jacques Derrida, qu'à sélectionner, prélever, arracher, détruire, exclure, circonscrire, on dirait presque circoncire si on voulait recoudre ce moment avec tous les passages sur la circoncision et l'excision, au cœur du film » dit-il (*Idem*, p. 16).

Dans le film réalisé comme dans le travail plastique, il s'agissait bien de montage. Dans un film, le montage permet, sauf exception, de revenir à la chronologie du texte, à la narration obligatoire, comme nous l'avons vu et comme si l'histoire était d'une importance primordiale ; question de champ de référence et de liberté créatrice !

Critique

Ainsi, l'artiste a plus appris du cinéma – et de la télévision – plus ou autrement, à travers l'expérience intérieure de création du court-métrage qu'à regarder des milliers de films en spectateur. Les spectateurs eux-aussi avaient été confrontés à une autre lecture par l'exposition, qui remettait en question la lecture traditionnelle. Ce fut une initiation qui renvoyait ce cinéma à la critique sur les écrans. Il y a une banalité à dire que c'est parce qu'il est fondé sur une question économique que le film de cinéma est aussi consensuel et du coup tellement dangereux. Certainement veut-il répondre aux besoins avérés

d'un public potentiel à l'esprit critique étiolé, et là encore il y perd de sa valeur créative au sens d'une sincérité d'expression singulière. Répondre à l'attente n'a que peu de choses à voir avec l'artistique, mais les films qui le font sont souvent de réels succès !

Toutefois, le contenu peut s'avérer créatif, inventif même, et c'est la narration qui viendra réparer, penser les plaies d'une société en mal de valeurs, réduire sa révolte ou sa détresse. Cette angoisse pourrait bien être générée par l'existence même des singularités qui priveraient les individus des repères communs autrefois pris en charge par la religion. À ce propos, l'article de Serge Tisseron, examinant l'engouement du public pour des films tels que *Le Fabuleux Destin d'Amélie Poulain* ou *Le Seigneur des anneaux*, semble très édifiant, il affirme, entre autres choses, sur les traces de Sigmund Freud :

« Le problème est que, plus l'imaginaire est individualisé et relégué dans chaque esprit singulier, et plus grandit chez nos contemporains, l'angoisse de perdre, sinon la tête, du moins le minimum de repères collectifs » (Tisseron, 2002, p. 31.)

Voilà qui relance la question des images de nos écrans, alors qu'elle n'avait permis d'examiner que les cas du « névrosé » ne parvenant pas à échapper aux contraintes ou du « mouton » avalant les images et ne se posant aucune question critique. Le cas « limite » apparaît ici, se sentant abandonné par tous et constituant une proie facile pour les sectes. Serge Tisseron affirme encore :

« Le désir de renouer les fils de son imaginaire personnel à un grand imaginaire collectif se fait sentir dans la tendance actuelle à adopter des religions qui encadrent l'imaginaire de manière plus contraignante que ne le fait la religion chrétienne. Et c'est le même désir qui pousse à aller voir les grands films merveilleux » (*Idem.*)

Entre images supposées universelles envahissant nos écrans, nos intimités, et sectes, le choix n'en est pas un, mais il y a urgence à réapprendre par la pratique artistique et la création de sens, à éduquer, si c'est encore possible, si cela a jamais été possible, à penser par soi-même les images qui nous défient de toutes parts.

Références bibliographiques

- AILLAGON Jean-Jacques (2000), *Hitchcock et l'art : coïncidences fatales, catalogue d'exposition* (au Centre Pompidou du 6 juin au 24 sept. 2001), Paris/Milan, Mazzotta.
- ARASSE Daniel (2000), *On n'y voit rien. Descriptions*, Paris, Denoël, coll. « Essai ».

- BARTHES Roland (1982), *L'Obvie et l'obtus*, Paris, Le Seuil, coll. « Tel Quel ».
- BARTHES Roland (1980), *La Chambre claire. Note sur la photographie*, Paris, Gallimard, « Cahiers du cinéma ».
- BENJAMIN Walter (1997), *Sur l'art et la photographie*, nouv. trad. C. Jouanlaine, Paris, Carré, coll. « Arts & esthétique » (1re éd. : 1972).
- BOURRIAUD Nicolas (1999), *Formes de vie. L'art moderne et l'invention de soi*, Paris, Denoël, « Essai ».
- BREILLAT Catherine (2001), « Double remake », *Artpress*, Paris, n° 272, octobre, p. 58.
- DEMIR Amaïd (2002), « Portrait d'artiste : Philippe Parreno », *L'Œil*, n° 537, juin, p. 26.
- DERRIDA Jacques et FATHY Saafa (2000), *Tourner les mots*, Paris, Galilée/Arte.
- DIDI-HUBERMANN Georges (1992), *Ce que nous voyons, ce qui nous regarde*, Paris, Minuit, coll. « Critique ».
- DIDI-HUBERMANN Georges (2002), *Ninfa Moderna. Essai sur le drapé tombé*, Paris, Gallimard, coll. « Art et artistes ».
- FALGUIERES Patricia (2000), « L'exposition immatérielle : notes pour une histoire », *Oublier l'exposition, Artpress*, numéro spécial 21, pp. 60-63.
- FRANCBLIN Catherine (2001), « Dominique Gonzalez-Foerster, fragments de futur », *Artpress*, n° 267, avril, p. 32.
- FRENEAU-DERUELLE Pierre (1997), *L'Image placardée*, Paris, Nathan Université.
- Sciences humaines* (2004), « Le monde de l'image », hors-série n° 43, décembre-février.
- KRISTEVA, Julia (1997), *La Révolte intime. Pouvoirs et limites de la psychanalyse II*, Paris, Fayard.
- LEYDIER Richard (2002), « Des histoires ordinaires et extraordinaires », *Fictions d'artistes, Artpress*, préface, hors-série, avril, pp. 6-8.
- LYOTARD Jean-François (1971), *Discours figure*, Paris, Klincksiek.
- MACEL Christine (2002), « Just the two of us », *Artpress*, n° 279, mai, p. 40.
- MERLEAU-PONTY, Maurice (1991), *L'Œil et l'esprit*, Paris, Gallimard, coll. « Folio/Essais » (1re éd. : 1964).
- MICHAUD Philippe-Alain (2000), « La technique du chiffonnier ou le cinéma déplacé », *Oublier l'exposition, Artpress*, numéro spécial.
- PAINI Dominique (2000), « le Retour du flâneur », *Artpress*, n° 255, mars, pp. 33-41.
- PASSERON René (1998), « Regard critique et regard poétique », *Recherches poétiques*, n° 7, Paris, ae2cg, printemps.

- PIGEARD de GURBERT Guillaume (2001), *Le Mouchoir de Desdémone. Essai sur l'objet du possible*, Paris, Actes Sud, coll. « Un endroit où aller ».
- PORRET Philippe et GUGNON Annabelle (2002), « Art contemporain et psychanalyse », *Beaux Arts magazine*, n° 216, mai, pp. 74-76.
- POUSSIER Isabelle (2000), « Rivière d'Asie », in *Copieurs & infidèles*, n° 8, Paris, éd. Jeune Création, pp. 12-17.
- QUIGNARD Pascal (1998), *Vie secrète*, Paris, Gallimard, coll. « nrf ».
- QUIGNARD Pascal (2002), *Les Ombres errantes*, Paris, Grasset.
- ROGER Alain (1997), *Art et anticipation*, Paris, Carré, coll. « Arts & esthétique » (1re éd. : 1983).
- TISSERON Serge (2002), « D'Amélie Poulain au Seigneur des anneaux, un désir de merveilleux », *Le Monde diplomatique*, mars, p. 31.
- VAN ASSCHE Christine (2000), « Douglas Gordon, une nouvelle génération de ready made », *Artpress*, n° 255, Mars, pp. 27-32.
- VERNANT Jean-Pierre (1997), *Dans l'œil du miroir*, Paris, Odile Jacob.

**RECHERCHES
DIVERSES**

**COMMENT LA PENSÉE
VIENT AUX ENFANTS ?**
**L'élaboration mentale précoce des signes-outils
(symboles, lettres, chiffres et codes)
nécessaires à la construction du savoir scolaire.**

Jacques LAMBERT
IUFM de la Réunion

Ce texte est dédié à Brigitte Morel que beaucoup de générations d'étudiants de l'IUFM ont bien connue. Un jour, elle m'a posé la question : « La symbolisation, chez l'enfant de maternelle ?... »... « Vaste programme ! » me suis-je dit, d'autant que j'ai alors découvert que, sur ce thème, les rayons des bibliothèques étaient quasiment vides...

Résumé. – Avant même que le savoir ne devienne objet d'apprentissage scolaire, des voies d'accès au savoir s'installent à travers les actes par lesquels l'enfant explore son environnement, coordonne ses points de vue, intériorise ses évocations, entreprend une communication partagée... L'accompagnement de ce savoir faire est le fondement même du travail éducatif de l'intelligence en maternelle.

Abstract. – Even before going to school, the child has access to knowledge through actions that allow him to explore his environment, harmonize his visions of life, interiorize his remembrances, communicate with others... Enhancing such aptitudes is fundamental to the training of the child's intelligence in nursery schools.

Ma position sur la construction de la pensée-signe est résolument piagétienne : il y a bien quelque chose de nécessairement antérieur à la mise en œuvre des opérations mentales, et qui correspond à une prise de conscience inconsciente, une sorte d'investigation biologique en acte, de l'opérabilité...

À quoi répond Vygotski, rejoignant en cela Pascal : « On commence par faire des opérations et, ensuite, peu à peu, on intériorise la notion d'opérabilité »...

Le débat, on le sait maintenant, ne sera jamais tranché. Mon vieux maître, Raymond Ruyer, l'avait dit dans un livre modestement intitulé *Paradoxes de la conscience et limites de l'automatisme*. Dans le savoir sur le savoir qui est la particularité de l'intelligence humaine d'autoriser ainsi une conscience du savoir (particularité que nous ne partageons pas avec les animaux ni avec les automates), il y a bien quelque chose d'inattendu, de décalé, qui se joue dans l'interstice... Certains psychologues l'ont approché dans des études sur la mémoire (Lieury, et bien avant lui, sur des positions antagonistes, Freud et Bergson) : le souvenir se transforme, c'est donc qu'il n'est pas seulement une empreinte, mais une réinterprétation, une prise en compte, un écho au sein de l'assemblée des multiples déjà-là...

Comment cela commence-t-il ? Très tôt, et toute mère le sait : l'éveil est un rappel de ce qui, intimement, était déjà là ! Platon n'a rien inventé avec sa théorie de la réminiscence, même s'il en fait porter la mise en travail à Socrate l'accoucheur : celui qui fait vivre ce qui est déjà là.

Mais si j'en reviens à la préoccupation qui pourrait être celle de mes étudiants professeurs des écoles sur cette question de la symbolisation chez le jeune enfant, que vais-je leur dire ? L'enfant, entre 2 et 6 ans, dans la période qui précède la focalisation sur les performances en lecture et écriture, comment construit-il ses propres compétences de symbolisation ? « On dirait que tu serais un 9, ou on dirait que tu serais un '+' », avec toutes les approximations, ambiguïtés et jeux de langage qu'autorise le parler ordinaire « un E ? un nœud ? un œuf ? un plus ? une somme ? un somme ? »... Les psychanalystes savent à quel point ces possibilités de confusions langagières cristallisent parfois des difficultés bien plus archaïques et fondamentales que le simple jeu des élaborations intellectuelles. Françoise Dolto s'est hasardée, par exemple, à dénoncer ce que peut produire chez l'enfant œdipien (et quel enfant ne l'est pas, à un moment ou à un autre ?) l'évocation du « lit et des cris » lorsque la maîtresse lui dit « ce que tu lis, après tu l'écris »... Devant la vive réaction des praticiens pédagogues, Françoise Dolto s'est faite prudente et a restreint ses préconisations, elle qui avait été pourtant une enfant qui, un jour, avait souhaité « désapprendre à lire » !

La symbolisation et la construction d'outils de représentation s'enracinent autant dans la construction affective de la personnalité que dans les élaborations intellectuelles ultérieures (parcours, collections, assemblages...). Le « faire semblant », le « comme si », le « simulacre » sont déjà importants pour me permettre de comprendre, en les revivant sur un autre mode, les comportements d'autrui à mon égard. Le naturalisme, c'est-à-dire l'effort pour donner à mes expressions des indices partageables avec autrui viendra par la suite... Par exemple : trois points sur une feuille, accompagnés de la

Comment la pensée vient aux enfants ?

vocalisation « Tchip ! Tchip ! Tchip ! » peuvent très bien symboliser trois oiseaux en vol... Plus tard, j'apprendrai que, pour que l'on y reconnaisse des oiseaux, il faut que je leur fasse des ailes comme des branches de V incurvées. Mes oiseaux ainsi symbolisés auront gagné en expressivité graphique, mais ils auront perdu en expression du mouvement dans l'immédiateté de l'action. J'apprends ainsi à négocier, à perdre de ce que je veux exprimer (cf. le *acting out* que des peintres comme Pollock veulent retrouver !) pour gagner dans ce que je peux faire comprendre, et donc partager : je négocie la reconnaissance dont ce que je produis est l'objet en acceptant de perdre la singularité même de ce que je me plaisais à exprimer... J'apprends à ne plus exprimer que ce qui est partageable !

Aïe, aïe, aïe... Je me laisse aller à donner raison à Vygotsky, et Dolto, là dessus, a eu des mots terribles : « Les pires élèves que vous puissiez fabriquer, ce seront des élèves soumis ! »... Il faut donc bien qu'il y ait quelque chose d'irréductible du côté de l'expression que je peux avoir envie de donner de l'expérience que je fais de ma présence aux mondes des objets. Il faut bien que ce que j'expérimente je me le sois symbolisé : pour moi d'abord, et ensuite, peut-être, si Dieu le veut, pour les autres, sinon les conditions mêmes de mon existence comme être pensant ne seraient pas remplies !

Einstein (Albert), plus ou moins autiste, laissé de 6 à 8 ans dans une classe dont les propos entre enfants le laissaient indifférent, écoutant sans vraiment les comprendre les paroles du maître, lorsqu'il voulait se raccrocher à quelque chose où s'investir intellectuellement, touchait dans sa poche le petit gyroscope dont quelqu'un, génial inconnu, lui avait fait cadeau. Un gyroscope, avatar portatif du pendule de Foucault, preuve que le centre du monde est partout, il y avait là de quoi exercer un minimum de perspicacité et de quoi construire une symbolisation, soit obsessionnelle et folle, soit géniale. Une trentaine d'années plus tard, le même Einstein, ayant terminé ses premières consignations sur la relativité restreinte, conclut : « Maintenant que je sais ce que j'ai trouvé, il me reste à le démontrer » (ce qui lui prit une dizaine d'années supplémentaires !).

Revenons à l'enfant et à sa relation au monde où s'enracine sa capacité de symbolisation.

Deux mondes coexistent pour lui : celui des humains, pour lequel il n'est pas besoin de symboliser ! Le cri, le pleur sont des signaux directement opératoires. Ils suffisent généralement pour que j'obtienne la régulation souhaitée (nourriture, propreté, confort). Il n'y a pas lieu de les promouvoir au niveau symbolique. Comme l'a très bien montré Bruner, c'est parce que les mots « mam-mam » ou « pa-pa » déclenchent un tel enthousiasme narcissique chez ceux à qui ils semblent adressés que j'apprends (apprentissage con-

ditionné, loi de l'effet de Thorndike) à utiliser ces vocalises pour manipuler mon entourage (ce qu'avait très bien compris une souris de laboratoire confiant à sa collègue : « L'assistant de laboratoire, je l'ai très bien dressé : dès que j'appuie sur cette pédale, il m'apporte à manger ! »).

L'apprentissage par conditionnement réciproque est une constante majeure du développement de l'adaptation langagière de l'enfant dans ses premières années. Il ne parlera que de ce qu'il sait être convenu (*i.e.* affectivement rentable) de parler... D'où la réserve, le mutisme, et le nombre grandissant d'enfants qu'il faut autoriser à faire fi du cercle étroit des convenances familiales : entre le chômage, les humeurs du père et le chewing gum de la télé, il n'y a pas grand chose à exprimer dans l'enceinte familiale !

Le mutisme de certains élèves, plus qu'une difficulté, doit nous apparaître comme une sollicitation extrême, car si l'enfant est à l'école, c'est bien pour échapper, ne serait-ce que quelques heures par jour, au cercle des frustrations langagières familiales.

Dans un rapport parental qui fonctionne correctement, l'interstice, l'ouverture au monde, c'est le regard porté ensemble vers un troisième terme. L'enfant apprend très vite à regarder ce que sa mère regarde. Je fais partie de ceux qui pensent que c'est uniquement par cette médiation fournie par son environnement proche que l'enfant peut apprendre ce regard porté vers l'autre monde, le monde des objets, et investir les objets qui lui sont présentés comme des objets potentiellement transitionnels (encore merci à Donald Winnicott qui sut montrer que la symbolisation commençait là, au moment précis où le psychanalyste perd un futur client, parce que l'enfant apprend à jouer avec le présent/absent et la nécessité de représenter).

À partir de là, les choses se construisent par étapes...

Qu'est-ce qui antérieurement aurait mérité d'être symbolisé ? Ce qui pouvait être catégorisé, mémorisé, répertorié, organisé comme appropriation du monde à mes besoins propres : ce qui est doux ou dur, et peut prêter à s'endormir ; ce qui va dans la bouche et qui nourrit, ou qui ne nourrit pas mais remplace bien, ou qui ne va pas bien du tout... En entrant dans le monde des vivants, j'ai organisé mon rapport aux objets comme un comportement adaptatif assez bien identifiable et, à partir de ce vécu, la symbolisation a constitué ses prémices : ce qui m'est bon / et ce qui ne me l'est pas ; le « oui » et le « non » des écrits psychanalytiques...

Une grande étape est franchie quand j'élargis mon espace de vie, c'est-à-dire avec l'apparition de la motricité. Des expériences sur les chats l'ont précisément montré : le jeune chaton dont la tête est bloquée pendant plusieurs semaines face aux mêmes stimuli devient mentalement aveugle ;

Comment la pensée vient aux enfants ?

l'appareil perceptif fonctionne ; l'organisation de la perception en images ne se fait pas, faute de lui avoir laissé apprendre l'exploration des variations possibles constitutives de l'objet. Il en est de même pour le petit humain. Avec la motricité, il découvre le jeu des mises à distance (ce qui est proche / ce qui est loin, repris à un niveau symbolique évident dans la célèbre description du *for/da* de Freud) ; la nature diversement appropriable des objets (ce qui se manipule / ce qui résiste ; ce dont je peux me rendre maître / ce qui conserve une existence hors de moi et indépendamment de moi...), mais surtout l'organisation temporelle des transformations (ce qui est là et ce qui ne l'est pas encore ; ce qui était là et ne l'est plus).

L'expérimentation de l'espace est en même temps une expérimentation du temps (l'avant et l'après) et la mise à distance que cette expérimentation occasionne autorise la symbolisation (ce qui n'est plus là peut néanmoins continuer à être évoqué). L'accès au signe est un accès à une forme particulière de présence/absence dans l'évocation... Il en est de même d'une certaine forme d'apprentissage de la communication symbolique avec les singes : la médiation du signe s'opère toujours à travers une mise à distance de l'objet ou de l'action signifié(e).

Notre focalisation d'adultes sur les objets nous fait parfois oublier qu'au départ l'objet importe moins à l'enfant que n'existe sa relation à l'objet... C'est-à-dire que l'inscription symbolique se fait dans le souvenir du mouvement relatif à l'appropriation de l'objet et non dans certaines caractéristiques propres de l'objet (ce qui sera le fruit d'une élaboration bien postérieure, essentiellement construite à partir des difficultés, des rejets ou des mises à l'écart discriminatoires : « La connaissance objective se construit contre la connaissance intuitive » disait Bachelard). Pour ce qui concerne les traces laissées par cette première exploration motrice, base de toute connaissance, on en voit les preuves dans l'apprentissage de la lecture lorsque, longtemps après avoir appris à effacer toutes traces de mouvements des lèvres, labialisation plus ou moins consciente des mots lus, l'on s'aperçoit que le nerf moteur des cordes vocales continue à être parcouru d'une excitation et que, si l'on bloque cette excitation, de grandes difficultés à comprendre ce qu'on est en train de lire apparaissent !

La relation de l'enfant au monde est donc d'abord motrice, et c'est dans la motricité (et/ou la manipulation) que se construit la connaissance de soi comme un objet particulier dans un monde d'objets. L'intégration de cette relation au monde dans la construction de l'identité propre de l'enfant se fera lentement, et, sur ce chemin retrouvent pied les divers « psy(s) », dont certains sont bien placés, l'ayant vécu eux-mêmes, pour dire tout ce que le dé-

veloppement intellectuel suppose comme sécurisation affective (Anna Freud, Mélanie Klein, Alice Miller...).

L'étape suivante de symbolisation concerne, toujours selon Piaget, l'organisation des opérations : j'apprends à organiser le monde autour de moi. Ce qui va ensemble, c'est ce qui correspond à un arrangement fonctionnel (les objets pour manger, pour se laver, pour dormir...). Les catégorisations plus élaborées viendront après, surtout grâce à la notion de substitution ou d'alternative (je peux manger des pâtes, ou des frites, ou des épinards... donc ce sont des « légumes », et tant pis provisoirement pour la place faite aux pâtes dans cette catégorie : les catégorisations structurelles, bâties à partir de la substance ou de l'origine, sont le plus souvent prématurées avant six ans, sauf à s'en tenir à des catégorisations structurelles simples, par attributs perceptifs, formes et couleurs).

Bref, cela se compose lentement, par adjonctions et remaniements. Sieglar évoque à ce propos la métaphore des vagues successives, donnant forme progressivement à la plage. Il en est de même pour les opérations intellectuelles avant six ans : les symbolisations qui sont tenues pour signifiantes par l'enfant sont celles qui correspondent aux utilisations que l'on fait communément de tel objet ou de telle situation. Par exemple, si je rassemble six chats dans une caisse, et six souris dans l'autre, bien sûr, il y aura autant de chats que de souris, mais il y aura quand même plus « de chat », car les chats sont plus gros que les souris, et si je fais une correspondance terme à terme, un chat pour une souris, alors, bien sûr, il y en aura autant, bien que, assez vite, il restera moins de souris que de chats...

Une étude de Bertrand Troadec, conduite en Polynésie, montre qu'ainsi, selon les objets donnant lieu à classement, la quantification de l'inclusion (« Dans un bouquet de fleurs où il y a cinq roses et trois autres fleurs, y a-t-il plus de roses que de fleurs ? ») est diversement réussie, et l'auteur montre qu'il ne s'agit pas uniquement d'un piège du langage mais de construction d'une représentation (symbolisation) de la situation largement dépendante du référent concret utilisé.

Pour le jeune enfant, les symbolisations d'opérations qu'il peut faire dépendent largement de la référence à une opération concrète qui n'est pour lui, en aucune manière, une métaphore servant d'application mais est prise comme support concret devant lui permettre d'élaborer le résultat à partir de l'observation. La mise en cohérence des diverses situations susceptibles de servir de supports aux mêmes types d'opérations n'est pas acquise d'emblée... C'est même là l'objet essentiel de l'apprentissage scolaire : l'enfant, entraîné aux jeux divers du « faire comme si » et du « faire semblant » acceptera peu à peu cette convention scolaire qui consiste à vouloir

Comment la pensée vient aux enfants ?

mettre un chat avec une souris. Pour les enfants moins déterminés à jouer ce jeu, sans doute convient-il de commencer par des objets plus irréfutables dans leur capacité à s'additionner, se répartir, se soustraire : des billes, des bonbons, ou même de l'argent... (Je fais allusion ici aux propos d'Emilia Ferreiro signalant que, dans les milieux populaires qu'elle connaît bien, à Brasilia ou Montevideo, les très jeunes enfants pauvres qui vendent des journaux à la sauvette se débrouillent très bien dans les additions et soustractions avec de l'argent, et peinent quand on leur fait refaire les mêmes calculs avec des bâtonnets ! Une recension de ces travaux a été présentée lors des Entretiens Nathan de 1994 par Lauren Resnik).

En ce qui concerne la capacité de symbolisation de l'enfant en tant que compétence scolaire à construire, à quoi donc s'attacher ? Réponse : à tout ce qui peut s'ancrer dans une opération liée concrètement à une action, ou une série d'actions, que l'enfant peut initialement mettre en œuvre, puis qu'il apprendra à désigner, dont il apprendra à se remémorer et qu'il finira par être capable d'évoquer sur un autre mode que l'agir premier, par exemple par le mime, l'exécution par une poupée, ou la transcription dans un dessin. Les opérations ainsi visées sont assez bien ciblées car elles correspondent à des compétences intellectuelles exigibles au niveau du CP : les regroupements (je mets ensemble, je répartie, je classe, j'organise, je distribue...), les enchaînements (la chronologie d'une histoire en images, les scripts de déroulement d'activités rituelles, les parcours dans un labyrinthe, les algorithmes...), les tracés (si je ne fais qu'une partie du tracé, je n'obtiens pas la même chose que le tout ; je dois apprendre à maîtriser ce qui est obtenu, ce qui manque et ce qui complète ; dans le tracé accompli, temps et espace sont appelés à se conjuguer pour enfanter un résultat qui devient intemporel : 0 est différent de 9 ; 0 n'est pas une partie de 9, même si 0 a été une étape dans le tracé de 9 ; 0 est un signe qui a un sens en lui-même, de même que 9 est un signe à part entière...). L'action, peu à peu, peut être mise à distance, et le résultat de l'action peut alors être pris comme objet de pensée.

Mais avant que l'enfant n'en arrive là, chacune de ces activités reste spécifique pour lui et quelques unes posent des problèmes particuliers liés à des détails d'exécution. Ce n'est pas parce que j'ai réussi à m'organiser pour une course d'orientation efficace que j'aurais, comme par magie, acquis de bonnes capacités pour construire une représentation graphique des parcours suivis. Les capacités de construction d'une représentation se situent à un autre niveau de compétences. Elles supposent une compréhension d'ensemble, et donc tout d'abord une décentration par rapport à l'action (ce qui est le thème du beau livre de Piaget, *Réussir et comprendre*).

Donc, la symbolisation s'inscrit dans l'action. Elle se développe comme ingrédient nécessaire de l'évocation, et contribue à l'extension des possibilités de communication, laquelle, progressivement, autorise le partage de codes communs nécessaires à la construction des représentations. Cette dernière construction est une étape réellement ultérieure qui suppose que l'enfant soit devenu capable de se décentrer, c'est-à-dire d'objectiver, c'est-à-dire d'attribuer une forme d'existence objective aux signes et symboles qu'il manipule... Mais, ce jour-là, je crois, il est sorti de maternelle...

Plus concrètement, ce qui aide l'enfant à sortir du cryptolangage (symbolisation autistique) et à construire quelque chose d'humainement partageable, c'est l'idée, qui doit devenir pour lui une conviction, qu'en partageant ainsi, il peut, de mieux en mieux, grandir. Pour les enfants qui ont besoin de passer par un travail de fond sur le fait qu'ils peuvent être réellement compris et donc qu'ils peuvent apprendre à partager, le jeu symbolique (à travers des attitudes et des objets, en l'absence de toute verbalisation) est une étape parfois longue et nécessaire avant que ne se (re)mettent en place les possibilités de symbolisation communément pratiquées en milieu scolaire (opérations et langage)... Voir à ce sujet le beau livre de Virginia Axline, *Dibs* et la place faite au jeu symbolique avant même toute possibilité d'accès à la symbolisation, comme étape préalable et indispensable, mais certains textes de Françoise Dolto sont tout aussi édifiants... Il faut savoir être patient quand on veut être réellement éducateur...

Bibliographie de référence

- AXLINE Virginia (1967), *Dibs : développement de la personnalité grâce à la thérapie par le jeu*, Paris, Flammarion.
- BACHELARD Gaston (1938), *La Formation de l'esprit scientifique*, Paris, J. Vrin.
- BRUNER Jerome Seymour (1987), *Le Développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, traduction française, Paris, PUF (1^{re} édition : 1983).
- BRUNER Jerome Seymour (1987), *Comment les enfants apprennent à parler*, traduction française, Paris, Retz (1^{re} édition : 1983).
- DOLTO Françoise (1989), « L'échec scolaire des enfants des classes primaires », conférence du 27 février 1986 publiée dans *L'Échec scolaire. Essais sur l'éducation*, Paris, Vertige du Nord, Pocket.
- FREUD Anna (1968), « L'évaluation du développement normal durant l'enfance » in *Le Normal et le pathologique chez l'enfant*, traduction française, Paris, Gallimard, 1965 (1^{re} édition : 1965).
- FREUD Sigmund (1970), « Principe du plaisir et jeux d'enfants », in *Essais de*

Comment la pensée vient aux enfants ?

- Psychanalyse*, traduction française, Paris, Payot (1^{re} édition : 1920).
- Groupe de recherche « Ontogénèse des processus psychologiques » (Université de Rouen) (1983), *La Pensée naturelle. Structures, procédures et logique du sujet*, Paris, PUF.
- KLEIN Mélanie (1968), « Le développement d'un enfant » in *Essais de psychanalyse, 1921-1945*, Paris, Payot (1^{re} édition : 1921).
- LAUTREY Jacques (1990), « Unicité ou pluralité dans le développement cognitif : les relations entre image mentale, action et perception », in NETCHINE-GRYNBERG Gaby (dir.), *Développement et fonctionnement cognitifs chez l'enfant. Des modèles généraux aux modèles locaux*, Paris, PUF.
- MALMBERG Bertil (1977), *Signes et symboles. Les bases du langage humain*, Paris, Picard.
- MILLER Alice (2001), « Comment naît la cécité émotionnelle ? », in *Libres de savoir*, Paris, Flammarion.
- MONTAGNER Hubert (1978), *L'Enfant et la communication : comment des gestes, des attitudes, des vocalisations deviennent des messages*, Paris, Stock, Laurence Pernoud.
- PEIRCE Charles Sanders (1978), *Écrits sur le signe*, textes rassemblés, traduits et commentés par Charles DELEDALLE, Paris, Seuil.
- PIAGET Jean (1945), *La Naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- PIAGET Jean (1974), *Réussir et comprendre*, Paris, PUF.
- PIAGET Jean (1978), *La Formation du symbole chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- RESNICK Lauren B. (1995), « Inventer l'arithmétique : faire appel à l'intuition des enfants à l'école », in BENTOLILA Alain (dir.) *Savoirs et savoir-faire. Les entretiens Nathan des 19 et 20 novembre 1994*, Paris, Nathan.
- REY Alain (1976), *Théories du signe et du sens. Lectures II*, Paris, Klincksieck.
- RUYER Raymond (1966), *Paradoxes de la conscience et limites de l'automatisme*, Paris, Albin Michel.
- TROADEC Bertrand (1999), *Psychologie culturelle du développement*, Paris, A. Colin.
- SIEGLER Robert S. (2000), *Intelligences et développement de l'enfant : variations, évolution, modalités*, Bruxelles, De Boeck Université.
- SIEGLER Robert S. (2001), *Enfant et raisonnement : le développement cognitif de l'enfant*, Bruxelles, De Boeck Université.

- VYGOTSKI Lev Sémissionovitch (1997), *Pensée et langage*, trad. fr., Paris, La Dispute (1^{re} édition : 1932-1934).
- WALLON Henri (1970), *De l'acte à la pensée : essai de psychologie comparée*, Paris, Flammarion.
- WINNICOTT Donald Woods (1975), *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, traduction française, Paris, Gallimard (1^{re} édition : 1971).
- WINNICOTT Donald Woods (1992), *Le Bébé et sa mère*, traduction française, Paris, Payot (1^{re} édition : 1987).

PRATIQUES D'ÉCRITURES

Guillemette de GRISSAC
IUFM de la Réunion

Résumé. – Cet article est destiné à tous ceux qui s'intéressent aux pratiques d'écriture, dans la sphère scolaire, ou, à la frontière de la sphère privée et de la sphère sociale, dans les ateliers d'écriture. Destiné d'abord aux personnes qui ont suivi les ateliers d'écriture que j'anime (module culturel IUFM, atelier de l'association « Dire, lire, écrire », stages de formation continue « Pratiques d'écriture » destinés aux enseignants du premier et du second degrés), il s'adresse aussi à tous les formateurs pour échanges et débats éventuels, notamment à ceux qui s'impliquent dans ce champ d'activités. Si la théorie et la pratique que je tente d'explicitier et d'illustrer concernent plus directement les personnes qui suivent ou ont suivi un cycle d'atelier complet, c'est-à-dire un minimum de 24 heures, cela peut intéresser aussi tous les enseignants qui souhaitent découvrir les pratiques d'atelier dans le but d'enrichir les activités d'écriture en classe, et bien sûr tous ceux qui s'intéressent, pour leurs études et/ou leur plaisir aux « objets littéraires ». Dans un premier temps, je souhaite expliquer la manière dont je conçois l'atelier puis on lira des éléments de travail sur un genre littéraire fréquemment abordé : la nouvelle

Abstract. – This paper is meant for those interested in writing skills at school or in writing workshops covering both private and social areas. It is particularly meant for those who have attended my writing workshops (the IUFM cultural course entitled “Say, Read and Write”, geared towards primary and high-school teachers attending the “writing skills” sessions of the formation continue), but it also concerns all teachers for exchanges and debates specialized in this field. Although meant directly for those who have attended a whole workshop session of 24 hours, the theory and practice I attend to develop here may also concern all the teachers who wish to be acquainted with workshop training in order to enhance writing activities in their classes, and also those who enjoy the literary part of their studies. The first part of this article is devoted to the conception of a writing workshop, and the second part to various elements of analysis concerning a genre frequently studied in my workshop sessions : the short-story.

Écrire en atelier

Écrire en atelier implique un dispositif précis : un lieu d'abord, comportant l'outillage minimum, papier et crayon – c'est suffisant et remarquable dans notre habituel environnement technologique – puis la présence d'un groupe qui fournira la synergie. Entre tous les participants, dans le respect et l'affirmation de la singularité de chacun, circule en effet une énergie commune qui anime « l'atelier ».

Reste à faire des propositions, donner des « consignes », c'est-à-dire donner à tous un espace dans lequel évoluer, permettre à chacun de trouver le territoire où il pourra exercer sa propre écriture, à savoir sa propre liberté. C'est le rôle de l'animateur : proposer.

Ces propositions sont appelées parfois « déclencheurs d'écriture » et c'est bien de cela dont il s'agit. L'atelier permet aux participants de concrétiser par l'écriture quelque chose d'eux-mêmes qui ne serait peut-être pas advenu sans ce passage par une forme de rituel : se mettre ensemble devant une feuille blanche et laisser venir, dans le silence et le secret de soi-même, ce que le déclencheur appelle.

D'où viennent ces déclencheurs ? En existe-t-il des catalogues ? En réalité, il n'y a pas de véritable école de ces propositions, de même qu'il ne peut exister de « manuel » ni de « méthode » – au sens le plus rationnel du terme – de l'atelier d'écriture. Le rôle du manuel, de la méthode, du catalogue, c'est la sécurité. Or il n'existe pas d'écriture sans prise de risque, – ne serait-ce que le risque de l'émotion – pas d'atelier digne de ce nom – du moins, à mon sens – sans acceptation de cette prise de risque. En écrivant, on s'expose. On ne peut écrire qu'avec « de soi », selon l'expression de Roland Barthes.

Voilà pourquoi on trouvera dans l'atelier – du moins dans l'atelier tel que je le conçois – des outils, bien entendu, des pistes de travail, des références nombreuses, mais pas de kit, de méthode « clés en main », pas plus de prêt-à-écrire que de prêt-à-penser. On trouvera en revanche beaucoup d'interrogations sur le langage, sur ce qu'il dit ou occulte, on cherchera l'écoute des résonances multiples entre soi-même et le monde.

Ce qui peut guider animateurs et participants, ce sont plutôt des récits d'expériences, car chaque expérience est singulière. Ce qui existe, ce sont des préalables, une forme de charte, qui consiste par exemple – du point de vue de l'animateur – à s'engager à intervenir principalement sur un plan technique – sur le « quelque chose à faire » plutôt que sur le « quelque chose à dire », selon l'expression de Jean Ricardou, du point de vue des participants, à s'engager à lire au moins une partie de ce que l'on vient d'écrire, à écouter

les autres, à ne pas émettre de jugement au moment de la lecture, etc. C'est une forme de contrat, fondé sur la confiance des uns aux autres et sur l'idée, même non exprimée, que l'on gagnera en humanité à la faveur de ces échanges.

Certes, il existe nombre de « déclencheurs » qui ont fait leurs preuves et que l'on va décliner – surtout en début d'atelier – mais très vite, la relation entre le groupe et l'animateur dessine des configurations neuves qui vont influencer sur le choix – et l'invention – des déclencheurs.

Dans l'atelier, on ne s'emploiera donc pas tant à donner des outils ou appliquer des formes que, comme l'écrit François Bon dans *Tous les mots sont adultes* (2000) « à dresser une carte des territoires où engager l'écriture, à interroger le processus même de construction d'une proposition. »

La fabrique de la nouvelle

Une « fabrique » de la nouvelle ?

J'emploie à dessein le terme « fabrique » au sens où l'entend Francis Ponge : une « poétique » – car, du point de vue de l'étymologie, les deux termes sont équivalents – à la mesure de chacun, il s'agit d'un « atelier de création », d'un artisanat du verbe.

Pourquoi la nouvelle ?

À vrai dire, elle s'impose souvent d'elle-même à cause de deux nécessités : la première est conjoncturelle et triviale, mais non déterminante, c'est la brièveté, c'est-à-dire la possibilité d'aboutir à un texte satisfaisant (?) pour son auteur en une session (un jour, un week-end, quelques heures). La deuxième, c'est la mise à distance de l'écriture de soi. Quelque soit le projet – y compris un projet autobiographique – l'atelier d'écriture doit aider, et c'est son rôle, à cette mise à distance sans laquelle l'écriture ne peut réellement advenir.

Transformer un souvenir personnel, souvent confus, ou au contraire trop net et trop douloureux, donc, dans les deux cas, peu lisible par un lectorat extérieur, en une « histoire » propre à émouvoir les autres, tel est le projet de la fabrique de la nouvelle. Ainsi, le matériau personnel est modelé, manipulé – au sens physique du terme – installé dans une forme – dont on souhaitera qu'il déborde et s'échappe naturellement – bref, « transmué » en littérature. Alchimie du verbe. Même modeste, c'est cette alchimie qui est à l'œuvre.

Pour être honnête, j'ajoute que si j'ai souvent proposé des ateliers de nouvelles, c'est que la nouvelle est un genre littéraire que j'affectionne personnellement, peut-être parce que, dans la littérature française et francophone,

elle a longtemps fait figure de « parente pauvre » du roman. Les Français n'ont, paraît-il, pas la tête aux *short stories*, tout entichés qu'ils sont (qu'ils étaient ?) du « gros » roman. Qu'importe. Le goût de la brièveté se développe de nos jours et pour des raisons qui ne tiennent sans doute pas seulement aux modes littéraires.

L'atelier, comme je pense l'avoir défini plus haut, ne propose pas d'imiter des formes littéraires, ni de faire entrer l'écriture dans des moules coercitifs. « Mais sans technique l'amour n'est rien qu'une sale manie », écrit malicieusement Brassens. C'est ce que je pense de l'écriture. Si l'on veut écrire des nouvelles, alors on se référera à des formes existantes et à des techniques, ne serait-ce que pour le plaisir de les voir voler en éclats sous la pression du dire personnel et de l'inouï à exprimer.

Qu'entend-on par « nouvelle » ?

À l'origine, on trouve les *novelle* italiennes (*Cent nouvelles nouvelles*, 1486) qui sont, comme leur nom l'indique, des histoires qui entretiennent des rapports avec l'actualité. Par leur inspiration, elles sont proches du fabliau : brèves, souvent gaillardes, destinées à divertir.

Par la suite, la nouvelle se transforme et peut se définir comme un récit fictionnel généralement bref dans lequel le « tour oral » d'origine est abandonné.

Au XIX^e siècle, sous l'influence des « fantastiqueurs » comme des « réalistes », il y a une certaine indétermination entre nouvelle et conte. Au XX^e siècle, on a souvent voulu spécialiser la nouvelle dans le vrai ou le vraisemblable pour la distinguer du conte, sans toutefois y parvenir vraiment. La nouvelle demeure de nos jours un genre protéiforme, frontalier d'autres formes reconnaissables et très différentes les unes des autres. La nouvelle navigue d'un pôle à un autre : du texte de presse au poème en prose, en passant par toutes les formes de fragments.

Ce qui singularise la nouvelle, par rapport au roman et au conte, ce n'est peut-être pas tant son contenu ou son registre que certaines de ses caractéristiques formelles : brièveté, resserrement de l'action, nombre restreint de personnages, fin en forme de chute ou d'ouverture.

En tant que genre littéraire, la nouvelle, considérée comme un genre « phénix » ou « caméléon », possède des « références » : on peut lui associer beaucoup de noms célèbres, en particulier dans le domaine anglophone. Ainsi en Grande-Bretagne : Joyce, Virginia Woolf, K. Mansfield, Neil Gaiman. Aux USA : Hemingway, Caldwell, Carter, Bradbury, Matheson, et, plus près de nous : Ph. K. Dick et Stephen King. En Amérique du sud : Garcia Marquez, Borges, Cortazar, Coloane, Sepulveda... En France, elle effectue peut-

être un retour au XXI^e siècle, avec des auteurs comme Danielle Sallenave, Annie Saumont, Didier Daeninck, Philippe Claudel, Anna Gavalda, etc.

Elle est, en tout cas, plus que jamais multiforme. Son originalité est souvent due à des stratégies d'écriture, aux jeux avec la forme et le genre (*Contes glacés* de J. Sternberg, *La Première Gorgée de bière* de Philippe Delerm), bref, à la liberté des créateurs.

Et les théories?

Il existe assez peu de théoriciens de la nouvelle, surtout si l'on considère le grand nombre de théoriciens du roman. Et, si l'on rencontre un certain nombre d'écrivains qui ont théorisé sur leur « fabrication du roman », comme par exemple Zola et Maupassant (préface de *Pierre et Jean*), sur leurs « personnages » (Mauriac), peu de nouvellistes livrent leurs secrets. Il y en a cependant : Tchekov et, plus récemment, Daniel Boulanger et Stephen King (ce n'est pas au hasard que j'effectue ce rapprochement et j'espère qu'on me le reprochera).

Ainsi, les théoriciens travaillent en lisant, listant, classant, comparant le vaste corpus des nouvelles, au risque – et c'est le risque de toute tentative de classement – de se retrouver dans les impasses et apories de la bibliothèque impossible que dénonce, avec humour, Borgès.

En ce domaine, le nom de René Godenne (1976) continue d'être la référence principale. Or, la recherche de René Godenne s'est effectuée, en toute logique, sur les auteurs canoniques du XIX^e (Flaubert, Zola, Maupassant) et sur des auteurs français de la première moitié du XX^e siècle dont certains sont en partie oubliés, et sur les auteurs français contemporains des recherches, à savoir les années 1950-70, une période relativement « pauvre » dans le domaine francophone. Cette approche théorique ne prend pas en compte – et pour cause – ce que l'on pourrait appeler une ré-émergence de la nouvelle en France depuis les années 80 et surtout 90, avec des auteurs comme, par exemple, J.-M. G. Le Clezio (*Mondo et autres nouvelles*), Danielle Sallenave, Annie Saumont, Pierre Michon, (*Vies minuscules*, 1984), Anna Gavalda Daniel Boulanger qui continue de publier principalement des recueils de nouvelles depuis *Fouette cocher!* pour lequel il a reçu – est-ce une référence ? – le Goncourt de la nouvelle, en 1974. Plus récemment, Philippe Claudel a obtenu ce prix pour *Les petites mécaniques* (1998).

Plus récentes, quoique fondées sur les recherches de Godenne, sont les analyses et catégorisations de Daniel Grojnowski (1993) s'intéressant plus largement au domaine européen (Tolstoï, Tchekov, Kafka...) et à des écrivains français contemporains comme J. Jouet et J. Sternberg.

Reste à explorer, mais c'est peut-être fait, en tout cas pour les spécialistes, le domaine oriental désormais traduit et publié en collections de poche : les nouveaux auteurs chinois, les nouvellistes indiens et de l'océan Indien (Anita Desai, par exemple), la culture japonaise du texte bref (Sôseki, Mishima, Kensaburô Oé) mais sans doute le concept de « nouvelle » forgé en Europe ne s'applique-t-il qu'imparfaitement à des écrivains qui concentrent en eux deux traditions d'écriture, orientale et occidentale. On aurait alors bien des difficultés à faire entrer les « nouvelles » dans des catégories préexistantes (et à quoi bon le faire si l'on est simplement lecteur ?).

De nos jours, les frontières éclatent et c'est tant mieux : tel ou tel auteur est en même temps poète et plasticien, et réalise des performances, tel ou tel texte « fait poème » pour les uns, s'apparente à la philosophie pour les autres, à la foutaise pour d'autres encore, qu'importe ?

« De la nouvelle »

L'intérêt des analyses de Godenne, en particulier dans le cadre de l'atelier d'écriture, c'est cependant la répartition en catégories : « nouvelles-histoires » et « nouvelles-instants ». La première catégorie regroupe les nouvelles les plus longues, celles qui reposent sur un scénario ou pourraient être assimilées à de brefs romans comme, par exemple, *Carmen* de Mérimée. L'autre catégorie se fonde sur « l'instant » : instant d'un retour en arrière, instant d'une prise de conscience. Le modèle, pour simplifier, serait, par exemple, « La mort de la phalène » de Virginia Woolf. Dans ce type de nouvelle, il n'y a pas « d'histoire », pas de rebondissement spectaculaire, mais des frémissements d'âme, des bruissements de la pensée ; ce type de nouvelle est souvent constitué d'un monologue intérieur et ses effets reposent sur la parole fragmentaire, murmurée, voilée, du narrateur qui laisse au lecteur de larges interstices pour s'interroger et très peu de sécurité. Chacun sait ce que la sécurité, quand on la recherche, en littérature et ailleurs, peut avoir de décevant.

On trouve déjà dans le passé, entre autres et surtout chez Maupassant, ce type de procédés : une narration incomplète, fragmentaire, souvent le fait d'un fou (« La nuit », « La chevelure ») ou d'un rêveur, qui « entourloupe » le lecteur et/ou lui dévoile comme à contre-cœur une vision du monde singulière et inouïe.

L'une des techniques les plus repérables de la nouvelle est donc ce jeu du narrateur avec son lecteur : effets de surprises, retournement final. On découvre qu'il est un enfant, il est fou, il rêve, il est un extra-terrestre, un monstre comme le héros du « Journal d'un monstre » de Richard Matheson...

Si l'on fait la liste des caractéristiques formelles de la nouvelle, et cette

liste sera forcément réductrice, voici ce que l'on pourrait trouver :

- La brièveté.
- Le caractère resserré de l'intrigue autour d'un seul fait, d'un seul événement, qu'il soit extérieur ou intérieur, réaliste ou non ;
- La présence de peu de personnages, et, dans les « nouvelles-instants », souvent d'un seul personnage, et qui est en même temps narrateur.
- Le resserrement dans le temps, mais qui n'exclut pas les retours en arrière et divers jeux temporels, comme, par exemple, dans « Vingt-quatre heures de la vie d'une femme » de Stefan Zweig).
- L'absence de digression et la forte concentration du discours sur le « sujet » : dans une nouvelle brève, tous les mots « comptent » ;
- Le tressage des voix : s'il y a plusieurs voix qui « racontent », elles se mêlent à l'intérieur du texte (et non à l'aide d'une répartition en chapitres) ;
- L'importance – et souvent la prédominance – de l'écriture, du « style » par rapport au scénario ;
- L'appropriation des caractéristiques du genre autobiographique : journal intime, carnet de bord, confession ultime, testament (*cf.* Edgar Poe, entre autres, « Le chat noir », Richard Matheson, « Journal d'un monstre »), c'est-à-dire une vision subjective, parcellaire, un « angle de vue » réduit à dessein ;
- Le caractère ouvert de la fin, laissant le lecteur « sur sa faim » ;
- La présence d'une « chute » : surprise finale, effet de retournement (ce qui n'est pas incompatible avec la caractéristique précédente) ;
- La « charge » emblématique et symbolique présente dans toute œuvre littéraire est rapidement perceptible.

De l'écriture de la nouvelle

Nabokov raconte comment, dans les années 1920, un ami de Tchekhov lui demande comment il écrit ses nouvelles. Tchekhov prend alors un objet au hasard sur son bureau et dit : « Voici un cendrier, demain, vous aurez une nouvelle intitulée "Le cendrier" ».

« La nouvelle a le feu aux pommettes », écrit Daniel Boulanger, elle ne dure pas, elle se consume. On ne peut pas non plus en consommer trop à la suite : une nouvelle se savoure et elle continue à « travailler » ensuite son lecteur.

Bien entendu, il n'en va pas des nouvelles comme de la cuisine. Pas de recette à suivre à la lettre.

Les « meilleures » nouvelles – si ce terme a un sens – sont celles qui échappent à toute classification apparente, celles qui défient les catégories et les étiquettes, celles qui me comblent, moi lecteur, ici et maintenant, c'est-à-

dire celles qui répondent à mon désir – y compris à mon désir de frustration – et me parlent ou me distraient, ou les deux à la fois, de ma propre histoire.

Quant à écrire en atelier... À vrai dire, on peut tout écrire en atelier. S'il y a le désir. Les modèles sont là pour donner envie d'écrire, pas pour intimider. La technique, on vient de le voir, n'est qu'un appui, un appel à suivre pour mieux s'écarter. La transgression est toujours de mise. Rien à voir avec le code de la route. Soyez impudents et imprudents si vous voulez écrire. Et, dans l'atelier, ne pas respecter la consigne, c'est encore respecter la consigne.

De toutes façons, il se produira toujours quelque chose d'inattendu, il y a toujours un moment dans l'atelier où passe le « marchand de miracles ».

Si l'on décide d'écrire des nouvelles, voici quelques exemples de déclencheurs – en attendant d'en inventer d'autres – qui préparent le matériau destiné à la nouvelle. Certains sont communs avec ceux employés pour un atelier « écriture autobiographique » ou « écriture fragmentaire ». Les références littéraires qui figurent dans la liste de ces consignes ne sont pas là comme modèles, mais comme simples références, à prendre ou à laisser. En tout cas, elles ne doivent, à mon avis, qu'exceptionnellement être proposées en préalable¹ :

- L'objet : 1) Cherchez dans votre mémoire un objet, décrivez-le. 2) Quels sont les éléments, les associations d'idées qui ont fait venir à votre conscience cet objet plutôt qu'un autre ? Écrivez-les. 3) Vous avez maintenant les ingrédients d'une nouvelle : écrivez-là ! *cf.* le mot de Tchekhov, à propos du cendrier !

- L'objet encore : videz votre sac à main (ou vos poches) pour sélectionner un objet qui deviendra le titre de votre nouvelle.

- La lettre : quelqu'un écrit à quelqu'un ; une seule lettre, et non un échange. « Une lettre » de D. Sallenave constitue, bien sûr, un modèle qu'on livrera... après l'écriture.

- Le « caché du narrateur » : le narrateur nous cache quelque chose : qui il est, d'où il parle, etc. C'est le cas du narrateur de la nouvelle de Borgès, « La demeure d'Astérion », et de bien d'autres comme « Pauvre petit garçon », de

1. Certains de ces déclencheurs se trouvent dans le livre d'Anne Roche et Nicole Voltz cité dans la bibliographie. Le « souvenir en deux versions » a été proposé en atelier d'écriture par l'écrivain Jacques Serena (J. Serena est publié aux éditions de Minuit), dans le cadre d'une université d'été organisée par Claudette Oriol-Boyer, université Grenoble 3. Nombre de mes références sont issues des ateliers « Aleph écriture » (7 rue Saint-Jacques, 75007 Paris ; voir le site « Aleph-écriture »), et en particulier des sessions animées par N. Voltz et J.-F. Géhant. Les ateliers d'écriture animés par François Bon, déjà cité, sont à découvrir sur le site créé par l'auteur.

Buzzatti. Pour amorcer ce travail, j'ai l'habitude de proposer une nouvelle très brève « Tragédie » de Jean Audoin, nouvelle parue en 1996 dans la revue « Harfang ». Cette proposition permet de travailler la question du narrateur et de trouver « naturellement » une « chute » à la nouvelle brève. Indiquons qu'il existe cependant des nouvelles longues fondées sur ce principe : c'est le cas de la nouvelle de Thierry Jonquet « La Vigie » (Gallimard, Folio) et, plus récemment du court « roman » de Philippe Claudel « La petite fille de Monsieur Lihn ».

- La dimension « fantastique » : racontez un souvenir auquel vous intégrez un élément irrationnel. Voir par exemple, ensuite, « Le rideau » de Sternberg, « l'Axolotl » de Cortazar.

- Le titre : à partir d'une liste écrite lors d'une précédente activité, sélectionnez un élément qui vous servira de titre.

- Le titre encore : à choisir à partir d'une liste de titres (choisis par l'animateur parmi des titres de nouvelles existant en littérature). Le livre de A. Roche et N. Voltz, *L'Atelier d'écriture*, en propose un certain nombre, empruntés à divers auteurs reconnus : « La marque sur le mur », « La maison aux glycines », « L'homme au fusil. »

- Le souvenir en deux versions : racontez un souvenir ; puis, dans un deuxième temps, racontez ce même souvenir en le modifiant dans le sens que vous voulez (en le dramatisant, en le rendant plus léger, en modifiant l'issue). Vous les lirez ensuite sans jamais dire lequel est « l'authentique ».

- La petite phrase : voici, dit l'animateur, une phrase, elle sera le début de votre nouvelle ou elle devra apparaître à un moment de votre texte ; ou encore : elle sera la phrase finale².

- La petite phrase tirée du quotidien : un temps d'écriture animé par Dorothee Letessier (auteur du *Voyage à Paimpol*), proposait pour toute consigne : « Nul si découvert ». Aux participants d'écrire un texte de leur choix à partir de ce déclencheur d'imaginaire.

- L'annonce découpée dans le journal.

- Le titre d'un fait divers.

- Un récit de rêve.

- Une photographie : elle est dans votre mémoire, décrivez-la. Une autre photographie, imaginaire, celle-là : inventez-la.

Etc.

2. J'ai le souvenir d'avoir « tiré » comme début la phrase initiale d'un texte de Kafka : « Je suis un pont ». Hélas, la personnalité et le caractère exceptionnellement novateur de l'écrivain m'inhibèrent complètement : mieux vaut, je crois, ne pas donner le nom de l'auteur de la phrase.

Sur le vif, au moment où chacun écrit, on perçoit que l'élément « consigne » est relativement peu important, et qu'il peut être décliné de diverses manières, repensé en fonction du public écrivant, voire improvisé, car, de toutes façons, il faudra réécrire ...

Réécrire

Il est là, maintenant, le matériau, tout chaud, tout vibrant, à peine échappé de la plume, couvé, protégé parfois farouchement par son géniteur ou sa génitrice et il va falloir réécrire. Pas seulement retoucher, non, revenir, avoir envie d'abandonner, reprendre, remodeler. Pourquoi ? Y aurait-il là un animateur qui veut absolument poser sa patte sur le texte ? Non, l'animateur ne propose que des techniques ; il/elle parle de lisibilité, de narration, de voix narratives, de prise en compte du lecteur.

Ces mots-là ne sont pas agréables à entendre pour le scripteur, tout à son énergie créatrice ! On a donné de soi, on s'est exposé, mis en danger, on a puisé dans sa mémoire, ouvert son cœur, et il faudrait reprendre ligne à ligne ? Jouer au scribe tatillon, recompter les virgules, se rappeler les mauvaises heures de la grammaire au collège ?

C'est sans doute le moment le plus délicat de l'atelier et le moment essentiel. Comment se détacher de ce que l'on vient d'écrire ? Comment accepter des conseils tels que : « Pourquoi tu ne fais pas parler le personnage ? Pourquoi tu ne mets pas tout au présent ? Pourquoi le nom de cette rue plutôt qu'un autre ? »

Pauvre et bienheureux texte ! Il n'échappera pas au regard, aux oreilles des autres – animateur et groupe – car sa vocation, c'est d'être lu, n'est-ce pas ? Et si personne ne dit rien, c'est pire, alors on questionne : Vous avez bien écouté ? Vous avez compris « ce que je veux dire » ?

Dans l'atelier, peu à peu, le « ce que je veux dire » se transforme en « ce que je dis » ; le texte-souvenir se transforme en texte à lire, l'histoire intimement remémorée/inventée devient une histoire à partager. ce que l'on a « à dire » est toujours là, sans changement, mais plus ferme, plus attirant, et ce qui a changé, c'est que les autres – et même son auteur – peuvent l'entendre et le prendre pour eux, le lire véritablement, comme ils font à chaque fois qu'ils lisent en un mouvement unique de projection-appropriation-distance.

Techniques de réécriture

C'est l'aide technique qui permet cette lisibilité et cette mise à distance salutaire pour tous.

Voici quelques exemples de conseils concernant l'écriture/réécriture de la

nouvelle :

- La « personne » : si l'on a écrit à la première personne, essayer à la troisième, et inversement.
- Les noms : quelle est leur charge symbolique ? Ne jamais les laisser venir au hasard, ou réfléchir à ce « hasard ».
- Se rappeler que chaque détail compte : éliminer ce qui n'est là que comme témoignage aléatoire du vécu, sans relation avec le sujet central.
- Le temps : est-il forcément linéaire ? Peut-on essayer une autre temporalité ?
 - La perspective narrative : qui raconte ? L'histoire ne peut-elle être racontée par quelqu'un d'autre ? Un autre personnage ? Un autre narrateur ? Le narrateur nous cache-t-il quelque chose ?
 - L'amorce : la première phrase est déjà l'annonce du dénouement mais seul l'auteur le sait, à cette première phrase fait écho la dernière.
 - Le bouclage : même si l'on souhaite laisser une impression d'inachevé, il y a nécessité de bouclage : si ce n'est un bouclage de scénario, cela peut être un bouclage syntaxique ou sonore.
 - Le cœur du texte : quelle est matériellement et sémantiquement la phrase – ou le paragraphe – central(e) de la nouvelle ?
 - L'élément symbolique : objet, concept, quel est-il ?
 - Y a-t-il un leitmotiv ? Un effet de récurrences à différents niveaux ? Est-ce fortuit ? Est-ce maîtrisé ?
 - L'enjeu de la nouvelle : quel est le véritable enjeu du récit / du texte ? Qu'y trouve-t-on que l'on n'avait pas prévu au départ ? Finalement, « qu'avais-je envie de dire ? »
 - Le non-dit : qu'y a-t-il de clairement explicite et quelle est la part d'implicite ? Celle-ci est-elle suffisamment décodable par le lecteur ? Ou au contraire trop évidente ?
 - Quel rapport au monde se dit dans ce texte ? Peut-on le formuler en un « hors texte » ?

Reste à réfléchir ensuite en termes d'ensemble : comment « fabriquer » un recueil, par exemple ?

Ce sera un autre article.

Pour finir

L'écriture est avant tout un lieu prosaïque : elle est affaire de langue apprise en langage singulier, de courbatures du corps contraint de rester attaché, affaire de culture, codes et de règles, sans quoi rien n'est possible. Elle est aussi, bien sûr, lieu de mystère et de dévoilement des lignes de forces inconscientes. Ce qui, en nous, se trame sans nous, c'est l'écriture qui nous

aide à le faire émerger et à le disposer de manière acceptable, belle ou parfois sublime. C'est elle qui, parfois, transforme un fardeau en cadeau. Elle est aussi – quand « ça décolle » – lieu de légèreté et de jubilation. Comme tout art, elle révèle. Ce qu'elle révèle, ce ne sont jamais des réponses au mystère, mais de nouvelles questions. Quand j'écris, à chaque instant se pose à moi la question essentielle : « Qu'est-ce qui me fait vivre ? »

Ce que permet l'écriture, ce sont de nouvelles postures de questionnement, de nouveaux angles d'attaque pour interroger singulièrement notre propre rapport au monde.

Bibliographie

Théories et pratiques des activités d'écriture

- BUCHETON D. (1995), *Conduites d'écriture*, CRDP de Versailles.
 Cahiers de Fontenay (1991), *Écrire et faire écrire*, Actes de l'université d'été de 1991.
 ORIOL-BOYER C. (dir) (1998), *La Réécriture*, Grenoble, Université d'été de Cerisy.
 PIMET Odile et BONIFACE Claire (1998), *Atelier d'écriture*, ESF.
 POSLANIEC C. (1992), *De la lecture à la littérature*, éd. du Sorbier.
 REUTER Yves (1996), *Enseigner et apprendre à écrire*, Dunod,.

Sur les ateliers d'écriture

- ANDRÉ Alain (1989), *Babel heureuse*, Syros / Alternatives.
 BON François (2000), *Tous les mots sont adultes*, Fayard.
 ROCHE Anne, GUIGUET Andrée, VOLTZ Nicole (1989), *L'Atelier d'écriture*, Bordas,.
 ROSSIGNOL Isabelle (1998), *L'Invention des ateliers d'écriture en France*, L'Harmattan.

Sur la nouvelle

Bibliographie théorique

- GODENNE René (1976), *La Nouvelle française*, PUF.
 GROJNOWSKI Daniel (1993), *Lire la nouvelle*, Dunod.
 OZWALD Thierry (1996), *La Nouvelle*, Hachette.

Revue littéraire

Brèves, Atelier du Gué éditeur, 11 300 Villelongue-d'Aude

(breves@atelierdugue.com).

Harfang, avenue du général de Gaulle, 49 130 Les Ponts-de-Cé.

L'Encrier renversé, qui propose un guide des concours de nouvelles et un concours de nouvelles pour lycéens, 25 chemin de l'Arnac, 81100 Castres ; e-mail : encrier.reverse@wanadoo.fr.

Sites

BON François : <http://www.remue.net>.

Écrits-vains : http://ecrits-vains.com/revues_litt/htm.

ORIOI-BOYER Claudette : <http://www.u-grenoble3.fr/Oriol>.

Nouvelles

Bibliographie aussi succincte que subjective... à amender, compléter.

La plupart de ces ouvrages sont édités en format « poche ».

Les « ancêtres »

BOCCACE (Giovanni Boccacio, dit), *Decameron*.

CERVANTÈS Miguel de, *Nouvelles exemplaires*.

NAVARRÉ Marguerite de, *L'Heptaméron*.

Classiques des XIX^e et XX^e siècles

BLIXEN Karen, *Contes d'hiver, Nouveaux contes d'hiver*.

CAMUS Albert, *L'Exil et le royaume*.

FLAUBERT Gustave, *Trois Contes*.

GAUTIER Théophile, *Contes fantastiques* : « Omphale », etc.

GOGOL Nicolas, *Nouvelles petersbourgeoises* : « Le nez » ; « Le manteau » ; « Journal d'un fou ».

JAMES Henry, *La Leçon du maître et autres nouvelles* ; *La Revanche et autres nouvelles* : « Vie privée », « L'image dans le tapis ».

JOYCE James, *Gens de Dublin*.

KAFKA FRANZ, « La colonie pénitentiaire » ; « La muraille de Chine ».

MANN Thomas, « La mort à Venise ».

MAUPASSANT Guy de, *Boule de Suif, Contes du jour et de la nuit*, « Le Horla », etc.

MELVILLE Hermann, « Bartleby ».

MÉRIMÉE Prosper, « Mateo Falcone », « Lokis »...

POE Edgar Allan, *Histoires extraordinaires*, etc.

POUCHKINE Alexandre, « La dame de pique ».

TCHÉKOV Anton, « Le violon de Rotschild » ; *Le Duel et autres nouvelles*.

TOLSTOÏ Léon, « La mort d'Ivan Ilitch », « Maître et serviteur ».

VILLIERS DE L'ISLE ADAM Auguste, *Contes cruels* : « Vera », « À s'y méprendre ».

YOURCENAR Marguerite, *Nouvelles orientales*.

ZWEIG Stefan, « Le joueur d'échecs », « Vingt-quatre heures de la vie d'une femme ».

Domaine anglophone

BOWLES Paul, *L'Écho ; Réveillon à Tanger*.

BRADBURY Ray, *Les Pommes d'or du soleil ; À l'ouest d'octobre*.

BRAUTIGAN Richard, *Tokyo Montana express*.

BUKOWSKI Charles, *Contes de la folie ordinaire*.

CALDWELL Erskine, *Nous les vivants*.

CARVER Richard, *Les Trois Roses jaunes*.

CONRAD Joseph, *Le Compagnon secret*.

DAHL Roald, *Kiss, Kiss*.

FAULKNER William, *Treize histoires*.

FITZGERALD Francis Scott, *La Fêlure*.

LESSING Doris, *Nouvelles africaines*.

LOVECRAFT Howard Phillips, *La Couleur tombée du ciel*.

MAC CULLERS Carson Smith, *La Ballade du café triste et autres nouvelles*.

MANSFIELD Katherine, « Quelque chose d'enfantin » ; « Félicité ».

MATHESON Richard, *Miasmes de mort*.

MAUGHAM Somerset, *Nouvelles*.

O'CONNOR Flannery, *Les Braves gens ne courent pas les rues*.

SALINGER Jerome David, *Nouvelles*.

TAYLOR Elisabeth, *Cher Edmund*.

WILLIAMS Tennessee, *Le Boxeur manchot*.

WOOLF Virginia, *La Mort de la phalène*.

Autres domaines

BARICCO Alessandro, *Novecento pianiste*.

BUZZATI Dino, *Le K ; Les Nuits difficiles*.

CALVINO Italo, *Aventures*.

SAVINIO Alberto, *Toute la vie*.

TABUCCHI Antonio, *Femme de Porto Pim et autres histoires*.

FAKINOS Aris, *Récits des temps perdus*.

BERBEROVA Nina, *L'Accompagnatrice*.

BASHEVIS SINGER Isaac, *Gimpel le naïf*.

KUNDERA Milan, *Risibles amours*.

FUENTES Carlos, *L'Oranger*.

BORGES Jorge Luis, *Le Livre de sable ; L'Aleph ; Fictions ...*

COLOANE Francisco, *Cap Horn ; Le Golfe des peines*.

Pratiques d'écritures

CORTAZAR Julio, *Les Armes secrètes ; Cronopes et fameux.*

OCAMPO Silvana, *Faits divers de la terre et du ciel.*

QUIROGA Horatio, *Contes d'amour de folie et de mort ; Anaconda.*

GARCIA MARQUEZ Gabriel, *Douze contes vagabonds ; Histoire de la candide Erendira...*

KENZABURÔ Ôé, *Dites-nous comment survivre à notre folie*

MISHIMA Yukio, *La Mort en été.*

SÔSEKI, *Petits contes de printemps.*

LAO She, *Gens de Pékin.*

Quelques écrivains francophones contemporains

BOBIN Christian, *Une petite robe de fête.*

BOULANGER Daniel, *Le Chant du coq ; Le Chemin des caracoles ; Un arbre dans Babylone.*

CHATELET Noëlle, *Histoires de bouches.*

CHEDID Andrée, *Les Manèges de la vie ; La Femme en rouge.*

CLAUDEL Philippe, *Les petites mécaniques*

CONFIANT Raphaël, *La Baignoire de Joséphine.*

FOURNEL Paul, *Les Grosses Rêveuses.*

JONQUET Thierry *La vigie*

GAVALDA Anna, *Je voudrais que quelqu'un m'attende quelque part.*

LE CLÉZIO Jean-Marie Gustave, *Mondo et autres histoires.*

OTTE Jean-Pierre, *Histoires du bonheur d'exister.*

PUJADE-RENAUD Claude, *Un si joli petit livre et autres nouvelles ; Vous êtes toute seule ?*

SALLENAVE Danièle, *Un printemps froid.*

SAUMONT Annie, *Ils vont arriver, quel bonheur ; Le lait est un liquide blanc.*

TRASSARD Jean-Loup, *Paroles de laine.*

Parutions récentes

DESSOMES FLOREZ, Philippe (dir.) (2004), *Frontières. Anthologie de nouvelles hispano-américaines*, Presses universitaires de Lyon (80 boulevard de la Croix-Rousse, 69242 Lyon).

KRISTOF Agota (2004), *C'est égal*, Seuil.

MARTIN Frédérique (2004), *L'Écharde du silence*, éd. du Rocher, prix Prométhée de la nouvelle.

PASTICHE

UN CHAPITRE OUBLIÉ DES *ESSAIS* DE MONTAIGNE

Le texte suivant, de la main même de Montaigne, a été retrouvé tout récemment dans une malle ayant appartenu à Marie de Gournay. Sans doute fut-il oublié lors des diverses éditions des Essais du vivant de l'auteur (1580, 1582, 1587, 1588). Il n'apparaît pas non plus dans l'exemplaire annoté de la main de Michel de Montaigne qui se trouve aujourd'hui à la bibliothèque municipale de Bordeaux. Pourquoi M^{elle} de Gournay, « fille d'alliance » de Montaigne, n'a-t-elle pas cru bon de publier ce texte dans les éditions posthumes, à partir de 1595 ? Infidélité, altération de l'original, inexactitude du propos, rédaction tardive par Montaigne lui-même ? Les meilleurs « montanistes » contemporains se perdent en conjectures. Nous remercions Mme Marie-Josephine Bertil, conservatrice en chef de la bibliothèque municipale de Castel-Mérignac, de la bonne grâce avec laquelle elle a bien voulu mettre à notre disposition ce texte essentiel mais si difficile à dater avec exactitude. Qu'elle veuille bien trouver dans cette publication l'expression de notre profonde gratitude.

Des pastichages pédagogiques

Comme nous appelons justice les pastissages des premières lois qui nous tombent en main, souvent très ineptes et très iniques, et tout comme ceux qui s'en moquent n'entendent pas injurier cette noble vertu, ains en condamner seulement les abus et la profanation ; de mesme, en la sapience pédagogique, j'honore bien ce glorieux nom, ses promesses si utiles aux progrès du genre humain, mais ce qu'il est venu à désigner aujourd'hui, je ne l'honore ni ne l'estime.

En premier lieu, l'expérience me fait craindre ; car, de ce que j'ay de connaissance, je ne voy nulle trace d'enfant si tost gasté et si tard instruit que celui qui est sous la juridiction des doctrines de la pédagogie. Sa santé mentale mesme est altérée et corrompue par la contrainte des didactiques et l'errance des didacticiens. Les pédagogues à la mode ne se contentent point d'avoir l'ignorance en gouvernement, ils y enferment les enfants pour garder qu'on ne puisse en aucune saison eschapper à leur autorité. D'une précocité constante et entière, n'en tirent ils pas argument d'une grande imbecillité future ? J'ai esté ignorant plus que tout autre, mais c'est sans leur secours que

je me suis sauvé, me gardant de mesler l'amertume de leurs ordonnances aux difficultés d'apprendre.

Le savoir, je l'ay libre et entier, sans règle et sans autres disciplines que de ma coutume et de mon plaisir. Toute connaissance est bonne à m'arrêter et je ne m'inquiète point d'estre sans précepteur, sans gourou directionnel, sans directeur des apprentissages et sans instructeur ; de quoy j'en vois la plus part plus affligez que du mal d'ignorance.

L'Histoire enseigne qu'il n'est nation qui n'ait esté plusieurs siècles sans pédagogues. Du monde, la plus grande partie ne s'en sert pas encore à cette heure et parmy nous le commun peuple s'en passe heureusement. Les oncles et les pères de l'ancienne Rome montrèrent combien aysément ils s'en pouvaient passer, élevant eux mesmes leur progéniture à la vertu. Plutarque enseigne (ce me semble) qu'on accède à la science par l'usage direct du livre de science et non par toute cette diversité de doctrine pédophilique et confusion de procédés pédocentriques. Vous voyez souvent des enfants sains tomber en stupidité et faire un grand vidange de déraison par excès de baume éducationnel. On demandait à un jeune académicien ce qui l'avait rendu scavant si rapidement et si pleinement : « L'ignorance des pédagogues », répondit il. Réponse énigmatique, mais combien à propos. Fut-il sauvé parce qu'il ignorait les pédagogues ou par l'insondable ignorance de ces derniers ?

*Lurida praeterea fiunt quaecumque tuentur arquati*¹

Tous les heureux succez qui arrivent à l'élève qui est sous son régime, le pédagogue se les attribue. C'est de lui qu'il les tient. Quant aux mauvais accidents, aux eschecs, ou il les désavoue tout à fait ou s'en excuse en attribuant la coulpe à l'élève pour de vaines raisons : « Il manque de basement, d'attention, de rigueur, de sérieux ; son esprit est confus, trop lent, trop lourd ou trop léger. » Stupidité, sottise, débilité, crétinisme, vuduité sont suffisantes excuses pour se descharger de toute faulte professorale. Aesope, auteur de très-rare excellence et duquel peu de gens descouvrent toutes les graces, est plaisant à nous présenter cette autorité tyrannique que les pédagogues usurpent sur de pauvres ames affoiblies et abatues par l'ignorance, la jeunesse et la crainte. Il conte qu'un précepteur, interrogé sur son art, respondit qu'il possédait quatre instruments pour faire entrer la science dans les cervelles rétiscentes : la férule, la badine, le chabouk et le fouet. Je ne say s'il les disoit dans l'ordre, voire s'il parlait vrai.

Mais tous ne sont pas si rudes. Plutarque quant à luy proposait gasteaux et tartelettes. Certains se contentent d'estre de fumeux imbeciles. J'ai ouy parler

1. « Tout paraît jaune à ceux qui ont la jaunisse » (Lucrèce, *De natura rerum*, 330).

d'un précepteur savantissime qui, ayant mis la science géométrique en son intégralité en forme de comptine, palabrait sans discontinuer devant de pauvres enfants tout asottés, magistral et infantile tout ensemble. J'en connais personnellement un qui se croyait si savant qu'il impose tout le jour un silence pythagoricien à son pauvre disciple qui ne sait que penser. Un autre, tout imprégné d'une lecture socratique quelque peu rapide, garde un profond et somnolent silence en l'attente maieutique de la naissance de la science dans l'âme de son élève. Mais quoi, ce sont des sots ! Sans nul doute. Aussi, j'accuse toute stupidité en l'éducation d'une âme tendre qu'on doit dresser pour l'honneur et pour la liberté. Le mauvais médecin se mesure à la mort rapide du patient, au pédagogue assassin il faut des années pour faire ses preuves.

Adrian l'empereur notait en ses *Memoires* qu'il se trouve un perpétuel désaccord des opinions des principaux maîtres et auteurs en cette matière éducative que d'aucuns nomment science, par antiphrase sans doute. Voulons nous un exemple du débat actuel ? Qu'en juge. Piaget loge la cause originale de l'apprentissage dans l'accommodation de nos humeurs aux choses assimilables de l'univers, Enricus Wallonius et Brunerius dans les atomes de social s'écoulant invisibles entre nos pores, Sigmundus Freudicus dans l'inégalité des pulsations du corps et de la qualité désirante de l'air que nous respirons, Vygotskius en l'abondance, crudité et corruption de l'aliment socio-conflituel que nous prenons à l'usage du monde. L'un place la science en l'esprit, l'autre dans le corps, un troisième dans la langue, un autre dans les sens, un cinquième dans le cœur, un dernier la voit flotter, planante, filamenteuse et comme désincarnée, dans une réalité sociale sans tête ni pieds. Combien ont ils de débats entr'eux et de doutes sur l'interprétation des problèmes ? Autrement, d'où viendrait cette altercation continuelle que nous voyons entr'eux sur la triangulation didactique, la zone proximale développementale, l'origine sensible de la connaissance et la connaissance sensible des origines, ainsi que bien d'autres sodomisations conceptuelles de diptères muscités.

Cette science du pédagogique a une histoire. Avant les guerres meurtrières entre partisans de l'inné et tenants de l'acquis, entre défenseurs de la nature et inconditionnels de la culture, J.A.Comenius, Durkhemius et Williamus Jamus la mirent en crédit. Mais, très vite, ce crédit commença à s'envieillir. Johanes Dewetius plaça en usage une autre sorte de pédagogie, plus ludique et plus démocratique, que Burrhus Skinnerius vint aussi tost à combattre et anéantir à son tour. A leur rang vindrent aussi en autorité les opinions de Bourdieus et Passeronus, Baudelus et Establetus, vaillants couples de pourfendeurs d'appareils idéologiques d'état, mais grands amou-

reux des gloires, des ors et des honneurs de la Respublique academique et universitaire. Leur doctrine fut abattue par Boudonus qui apporta de nouveau de régler toutes les opérations didactiques aux éphémérides et mouvements vibrionnaires des individus. Son autorité fut bien tost après supplantée par Glandus, grand statisticien devant l'éternité. Cettuy-ci combat aujourd'hui toute la pédagogie ancienne, mais aussi la moderne et mesme la future, arguant que si nous ne la connaissons pas encore, c'est qu'elle ne méritera pas d'estre jamais connue. Avec son complice Merius Mediaticus, il accuse d'ignorance et de piperie réactionnaire ceux qui font profession d'autre doctrine que la leur, ains que ceux qui ont cogité avant eux. Je vous laisse à penser où en est le pauvre élève ? Heureux cestuy qui en reschappe.

Rien de plus rejouissant que de voir les pédagogues imputant les uns aux autres la mauvaise santé de l'escole et la baisse générale du niveau des estudiants. Jusques au tems de la secte des Freynétiques, la pédagogie n'était point faite par des étrangers. Franco-française en sa source, en sa course comme en son achèvement, nous donnions prix aux drogues mentales que nous cognissions, goustant aisément les procédés que nous entendions. Désormais les modèles nous sont apportés de lointaines régions, ils nous viennent d'outre mer atlantique. La persuasion n'en a que plus de force. Angles et Saxons nous abreuvent de conseils aussi contradictoires que fantasmatiques. L'un exige de faire partir tout enseignement du milyeu de l'enfant, l'autre, à l'inverse, de l'estonnement que provoque de dépaysement le plus absolu. L'un ordonne de commencer pas les sens, seuls maistres des apprentissages quels qu'ils soyent, l'autre de commencer par le langage, unique instrument du progrès de raison. Le premier avance qu'on doit débiter par les parties les plus simples et ne s'avancer que progressivement vers le tout, l'autre que le tout est premier, que c'est donc par luy qu'il faut commencer toute bonne transmission de doctrine.

*Lotus nobiscum est hilaris, coenavit et idem,
Inventus mane est mortuus Jolibertas
Tam sibi tae mortis causam, Lombarde, requiris ?
In somnis pedagogicum viderat Salomem.²*

Sur quoy je veux faire deux contes.

Un mien amic cavatcho, vivant au pied de nos montagnes du sud, était régis et gouvernez par certaines coustumes particulieres, receües de pere en fils, ausquelles il s'obligeoit sans autre contrainte que la reverence de leur

2. « Il s'est baigné avec nous, joyeusement, il a soupé, et ce matin on a trouvé Jolibert mort. Une mort si soudaine, Lombard, tu en cherches la cause ? Il avait vu en songe Salomé en pédagogie » (Martial, VI, 53).

usage. La fortune lui donna deux fils. Il en eust soudain l'ame espoissonnée d'une ambition demesurée. Il s'alla adviser, pour mettre son nom en crédit et réputation de faire l'un de ses enfants docteur en science éducative et l'autre grand maistre en psycho-pédagogie. De retour au paÿs, les deux scavants commencerent par dedaigner les anciennes coutumes avant de mettre en teste aux meres les méthodes des régions de deçà. Au bout de quelques mois tout fust abastardy car les théories des deux frères étaient aussi contradictoires entre elles que contraires au bon sens. A cestuy qui preschait la liberte et l'aisance rousseauiste, l'autre respondait par la rigueur et la discipline kantienne. L'apprentissage précoce du second succédait sans raison à l'estude tardive préconisée par le premier. Certaines mères furent prises de fiebvres et si la plus part des enfants en reschapperent, les plus faibles du foye et des intestins en moururent.

Voilà le premier de mes contes.

L'autre est qu'il me fust donné d'assister à l'ouverture du crane d'un enfant trespasé. Il n'avait pas resisté aux suites d'une lecturisation analytico synthétique tri-annuelle aussi intensive que methodique et estait mort fou à l'age de huÿt ans. En lieu et place du cerveau, le chirurgien sortit de la boite crasnienne trois gros corps, legiers comme des sponges, durs au demeurant par le dessus et fermes, creux au dedans comme calebasse. Le premier sonnait les phonèmes comme trompette de cavalerie, le second tonnait les morphèmes comme canons espagnols en Indes occidentales, le troisième chuintait les semantemes comme serpent tentateur au jardin de l'Eden. Saussurus, eminent linguiste qui assistait à l'operation, jura que tout estoit normal. Et comme chacun s'estonnoit que folie et mort pussent découler d'un apprentissage à parler, l'éminent scavant affirma que c'aurait pu estre bien pis :

Non viriliter

*Iners senile penis extulerat caput.*³

Au demeurant, j'honore les pédagogues, non par aveuglement ains qu'on le devine à ce qui précède, mais pour l'amour d'eux mesmes, en ayant veu beaucoup d'honnestes hommes et dignes d'estre estimez. Ce n'est pas à eux que j'en veux, c'est à la pseudo-science de ceux qui prétendent à toute force et contre l'évidence leur enseigner leur art. Pour autant, je ne donne pas grand blasme à ces precepteurs de precepteurs de faire leur profit de nostre sottise, car la plus part du monde faict ainsi. En medecine, en conduite des ames, en morale, en politique, en religion, partout en faict, chacun s'engraisse

3. « Peu virilement, son membre inerte n'avait dressé qu'une tête sénile » (Tibulle, *De inertia inguinis.*)

de la faiblesse de la raison des autres ou, ce qui revient au mesme, de son outre-cuidance raciocinante qui fait prendre vray-semblance pour vérité et vessie pour lanterne.

Pourtant, nostre expérience monstre assez qu'en l'éducation des enfants, nous sommes conduicts par fortune plus que par science. Point d'autre guide que l'art, point d'autre cocher que le hasard. D'aucuns treuveront cette information incroyable. Pourtant, elle n'est que tres véridique. Tel escolier placé au centre d'un nombre infini de choses esveillant son esprit, commençant par le commencement (démarche rarissime dans l'institution des enfants), soutenu par des maistres discrets, savants et bienveillants, à la teste bien faite comme je l'ay déjà dict par ailleurs⁴, gaschera sa cervelle a des coquecygrues, ains la suer de ses precepteurs en pure perte. Tel autre, sans argument ny conjecture, ny exemple, ny inspiration, ny professeur sorti des escholes sorbonnicoles, réussira contre toute méthode esprouvée à devenir honneste homme. Qu'est-ce là qu'un homme honneste, demanderont les plus irréductibles des mescaniciens de la didactique ?

J'entends par là, un homme de bien pour les autres comme pour soi, d'entendement clair et de caractère ferme, scavant en toute chose aussi loin que l'y invite sa curiosite et ses moyens tant materiels que spirituels. Certains le deviennent, honnestes s'entend, malgré des maistres ignares et pervers, au cervelet étroit, en dépit de parents yvroignes, aux mœurs deshonestes et à l'imbecylité avancée. La fortune pedophylique est parfois si facetieuse qui fait même réussir l'escolier en dépit des pedagogues et de la pedagogie.

Qu'on ne se mesprenne pas sur l'ironie de mes propos. Ils ne visent ny les hommes ny les théories. Tous et toutes meritent qu'on s'y attache et qu'on les estudie. Cet *Essay* n'en critique que les abus tyranniques, tentations impérialistes et boursoufflements de vanité qui s'emparent parfois de leurs auteurs. Ce qui est bien peu au bout du compte. Personne n'est exempt de dire des fadaises, moy le premier. Ceux qui, comme je le fais, aiment l'éducation et honorent les pédagogues ont chacun leurs considerations critiques bonnes, grandes, fortes et sinceres ; je ne hay point les fantaisies contraires aux miennes. Il s'en faut tant que je m'effarouche de voir de la discordance de mes jugements à ceux d'autruy, et que je me rende incompatible à la société des hommes pour estre d'autre sens et d'autre party que le mien : qu'au rebours,

4. Certains ont mal compris mon propos d'alors. Les uns pensant, lors que j'opposois teste bien faite et teste bien pleine, que je parlois des enfants alors c'estoit le précepteur qui estoit designe. Les autres deduisant, non sans temerité, qu'il convenait en l'estude des maistres ignorantins et des escoliers sans savoir. Cela dict, un savant imbécile reste un imbécile seulement, alors qu'un ignorant crétin est à la fois crétin et ignorant, ce qui fait beaucoup pour un seul homme.

Des pastichages pédagogiques

comme c'est la plus générale façon que nature aye suivie que la variété, je trouve bien plus rare de voir convenir nos humeurs et nos desseins que les voir diverger.

Et ne furent jamais au monde deux opinions pédagogiques pareilles, non plus que deux poils de fesses ou deux grains de mil. Leur plus universelle qualité, c'est la diversité, voire la confrontation des contraires. En cette dernière réside l'ultime et plus certain instrument contre la tyrannie et les dogmes des dogmatiques dogmatisants, ainsi que le montra mon défunct amict La Boétie en son *Contr'Un*.

LECTURES

NOTES DE LECTURE

Jean Lombard (études réunies et présentées par)

L'ÉCOLE ET LES SCIENCES.

Paris, L'Harmattan,

collection « Éducation et philosophie », 2005, 197 pages.

Avec ce nouvel ouvrage paru dans la collection qu'il dirige conjointement avec son (notre) ami Bernard Jolibert, Jean Lombard réunit un ensemble d'études susceptibles d'alimenter son combat contre les excès du pédagogisme qui sévit, selon lui, dans l'école française de ce début de XXI^e siècle. Avec Hannah Arendt à laquelle il a consacré un précédent ouvrage, il voit dans cette « subversion de l'éducation par la pédagogie » (p. 21) que symbolise, dans le domaine étudié dans cet ouvrage, *La Main à la pâte*, et qui fait que l'activité prend le pas sur le savoir et le jeu sur le travail, une des causes de sa crise actuelle. Et de rappeler que d'autres philosophes, bien avant lui, ont affirmé la nécessité « d'enseigner scientifiquement les sciences afin de permettre l'accès de tous à la connaissance distincte et à l'exigence de vérité, conformément à sa mission » (p. 24), ce dont différentes contributions se font l'écho ici : celles de Charles Coutel sur Condorcet, de Bernard Vandewalle sur Kant et de Bernard Jolibert sur Bachelard.

Dans le chapitre qui lui échoit et où il traite de ce qu'il nomme « L'idée de science classique », Jean Lechat, qui fut doyen de l'inspection générale de philosophie, enfonce le clou : cette science classique, selon lui, n'est autre que la science. Il faut donc veiller à ce que la pédagogie ne la défigure pas : « L'école est faite pour instruire, donc pour donner un enseignement purement théorique. [...] Pour la bonne pratique, on n'est jamais trop savant » (p. 35). La science classique est donc « telle qu'elle doit être apprise » (p. 37). Démonstrative, expérimentale, elle doit cultiver. Si la pédagogie utilisée doit effectivement être active, il faut rejeter la méthode inductive, « assurément pas faite pour instruire », mais aussi, ce qui surprendra, voire choquera, certainement plus d'un lecteur, les enseignements de la psychologie et de la sociologie (pages 51 et 54), et ce malgré les références de l'auteur à Auguste Comte.

Si Bruno Barthelmé tient des propos également abrupts à propos de l'éducation scientifique à l'école primaire, les trois autres contributeurs de cet ouvrage semblent plus proches des propos de Jean Lombard : de la pédago-

gie, certes, mais qui ne doit pas prendre toute la place au détriment du savoir. Autrement dit, gardons-nous de tout pédagogisme stérilisant !

Philippe Guillot
IUFM de la Réunion

Gilles Ferréol
EXPÉRIMENTATION « LYCÉE DE TOUTES LES CHANCES ».
Rapport d'évaluation
Contrat de plan État-région 2000-2006,
Académie de Lille / Région Nord-Pas-de-Calais, 2005, 184 pages.

Ce volume hors-commerce relate un travail de recherche effectué sous la direction de l'auteur afin d'évaluer une opération qui a débuté en septembre 1999 à l'initiative du rectorat de l'académie de Lille et du conseil régional du Nord-Pas-de-Calais afin de mieux comprendre les phénomènes de « décrochage », d'exclusion et d'inégalités qui empêchent le système scolaire d'être pleinement efficace, et leurs raisons en vue d'éviter la déscolarisation de certains jeunes, voire l'anomie et la stigmatisation dont ils peuvent être victimes, et d'aboutir à une meilleure intégration et, autant que possible, à leur réussite.

L'ouvrage est scindé en trois parties. La première décrit tout d'abord les expériences alternatives déjà mises en œuvre dans certains lycées qui ont fait l'effort d'adapter leur organisation et leur pédagogie à des élèves en grande difficulté, et énumère les objectifs que se donnent les concepteurs du dispositif, à savoir « prévenir et surmonter l'échec scolaire, assurer la réussite du plus grand nombre » et « permettre une insertion sociale et professionnelle réussie » (p. 14). Ceux-ci sont détaillés et synthétisés dans un schéma en forme d'« arbre » page 18. Les premières pages se penchent également sur les résultats attendus et les répercussions inévitables qu'il faut envisager quant à l'organisation et à la gestion des ressources humaines avant de présenter les moyens mis en place pour assurer la réussite de l'opération. La suite est méthodologique puisque Gilles Ferréol explique la manière dont s'est déroulée cette enquête de six mois qui a débuté en novembre 2004 et ne s'est achevée qu'au premier trimestre 2005 par la publication de ses résultats. Les modalités de ce travail de recherche sont présentées à partir de la page 19. On trouvera en particulier les questionnaires proposés aux nombreux acteurs de ce dispositif baptisé « Lycée de toutes les chances » (LTC), no-

tamment aux enseignants et aux élèves, les plus directement concernés. Ce sont ces questionnaires, complétés par de nombreux entretiens, qui ont abouti à un corpus fort dense de centaines de monographies sur lesquelles, dans une optique interactionniste, l'auteur pourra s'appuyer pour établir ses conclusions.

La deuxième partie, « Éléments de cadrage », a d'abord un caractère historique. Elle s'intéresse aux « fondateurs » à l'origine du projet et aux 19 lycées qui, les premiers, l'ont expérimenté, puis à la phase de « consolidation » qui a abouti, d'une part, à l'« élargissement » à de nouveaux lycées, professionnels ou d'enseignement général, portant à plus de 21 000 en juin 2004 le nombre des élèves concernés, d'autre part à plus de structuration, les établissements impliqués ayant, par exemple, été regroupés, pour plus de cohérence, dans huit réseaux. La partie se termine par un « premier bilan » indiquant que, en dépit des obstacles et des inévitables réticences, l'opération a été plutôt bien accueillie et a abouti à des résultats « plutôt encourageants ».

La dernière partie, la plus longue, est consacrée à six monographies de trois lycées professionnels, d'un lycée d'enseignement général et de deux lycées polyvalents (LGT/LP) pris dans trois réseaux (deux par réseau, à Hémin-Beaumont, Dunkerque et Condé-sur-l'Escaut), établissements choisis en raison de leur ancienneté dans le dispositif et de leurs spécificités (« globalisante », plus pédagogique ou culturelle). Les nouveaux partenaires de l'expérience, dans le Valenciennois et le Dunkerquois, sont également présentés. Cela permet à l'auteur de fournir un bilan plus détaillé, non seulement de ses apports, mais aussi des obstacles rencontrés, et de proposer, eu égard à ces insuffisances, quelques recommandations (pages 173-175). Il n'en conclut pas moins au caractère très prometteur du projet : « Une dynamique de fond a bien été enclenchée et [...] ce qui a été accompli, en conformité avec l'esprit LTC, mérite d'être salué et, au regard des réglages ou des ajustements préconisés, poursuivi » (p. 175).

Une expérience à envisager ailleurs, voire à généraliser, notamment à la Réunion, où les lycéens en perte ne manquent pas ?

Philippe Guillot
IUFM de la Réunion

LES FORMATEURS DE L'I.U.F.M. PUBLIENT...

Livres

Notons tout d'abord la parution d'un ouvrage pratique qui séduira les étudiants préparant des concours : *Réussir l'épreuve écrite d'histoire et de géographie au concours de professeur des écoles*, de **Francis Simonis et Thierry Roux**, Paris, **Seli-Arslan**, 2005, 347 p.

La réforme du concours de recrutement de professeurs des écoles applicable à la rentrée 2005 introduit une innovation fondamentale. L'épreuve orale optionnelle d'admission d'histoire et de géographie cède la place à une épreuve écrite d'admissibilité obligatoire, ce qui impose de repenser entièrement sa préparation. Tous les candidats devront désormais composer en histoire et en géographie, que ce soit sous la forme d'une épreuve mineure ou d'une épreuve majeure. Il est donc indispensable pour les candidats, étudiants des IUFM et du CNED ou candidats libres, de maîtriser les connaissances scientifiques nécessaires pour enseigner l'histoire et la géographie à l'école primaire, mais aussi de s'interroger sur la mise en œuvre à l'école des thèmes figurant aux programmes, d'où l'intérêt d'un manuel alliant la rigueur scientifique et la connaissance de la bibliographie la plus récente à la clarté d'un ouvrage spécifiquement destiné à des non-spécialistes. Le sage principe des instructions officielles de 1882, « apprendre ce qu'il n'est pas possible d'ignorer », ne saurait suffire cependant. Il importe en effet de se préparer concrètement à l'épreuve d'admissibilité du concours. Des sujets corrigés permettront ainsi aux candidats de se mettre en situation et d'évaluer leurs compétences afin d'atteindre l'objectif qui est le leur : réussir l'épreuve écrite d'histoire et de géographie au concours de professeur des écoles.

Paru chez **Vuibert** en octobre 2005, l'ouvrage de **Jean-Marc Jacques**, agrégé de sciences de la vie et de la terre, écrit en collaboration avec **Éric Sanchez**, chercheur à l'INRP, *CAPES externe de sciences de la vie et de la Terre*, bénéficie d'une deuxième édition, la première, qui était conseillée par le jury du concours dans son rapport annuel, étant épuisée.

Cet ouvrage regroupe tous les éléments nécessaires pour bien se préparer aux épreuves du CAPES de SVT compte tenu des modifications des épreuves pour 2006. Il propose des aides méthodologiques ainsi que des sujets corrigés.

Sylvie Wharton a coordonné, avec **Lambert Félix Prudent** et **Frédéric Tupin**, *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, édité par **Peter Lang**, Berne, 2005, 483 pages et de nombreuses illustrations. C'est le volume 12 de la collection « Transversales. Langues, sociétés, cultures et apprentissages ». Notre collè-

gue signe le chapitre sur « **La sociolinguistique à l'épreuve des institutions en situation diglossique**. Comment l'institution scolaire réunionnaise a-t-elle "(di)géré" sa sociolinguistique ? ». Quant à **Marie-Régine Dupuis**, elle est l'auteur, dans ce livre, d'une contribution intitulée : « **Créole et formation des enseignants à la Réunion**. Bilan et essai d'interprétation de la politique de l'IUFM ».

Instaurée par une conception homogène de la nation, l'école est trop souvent adepte de la langue unique et magistrale et le plurilinguisme y trouve rarement une place légitime. Dans de nombreux pays toutefois, plusieurs langues se côtoient et s'entrechoquent, jusque dans la salle de classe. Ces territoires qui, de fait, embrassent des normes plurielles, fondent alors des contextes éducatifs sensibles, car les élèves n'y comprennent pas toujours la langue du maître. Or le monde est en train de découvrir et de légitimer la multiplicité de ses langues. Poser que la diversité linguistique dans la salle de classe ne doit plus être un facteur d'échec est urgent. Enseigner en admettant la grammaire et les mots de l'autre est une nécessité. En février 2004, une vingtaine de chercheurs spécialistes des îles de l'Océan Indien, des Antilles et de la Guyane, mais aussi d'Europe et d'Amérique, se sont retrouvés à l'université de La Réunion pour envisager comment gérer le plurilinguisme à l'école. La présente publication rend compte de l'originalité de leurs travaux sur les politiques linguistiques et les démarches éducatives que ces situations requièrent, dans l'attention la plus pointilleuse aux enjeux du présent.

Francis Simonis a dirigé *Le Commandant en tournée. Une administration au contact des populations en Afrique noire coloniale*, Paris, **Seli-Arslan**, juin 2005, 287 pages.

« Administrer en Afrique », écrivait l'Administrateur des colonies François de Coustouly reprenant à son compte une formule attribuée au gouverneur général Merlin, « c'est essentiellement se déplacer ». Peu nombreuse et dotée de moyens limités, l'administration française en Afrique noire coloniale et à Madagascar s'attachait avant tout à établir le contact avec les populations dont elle avait la charge. Les administrateurs des colonies puis de la France d'Outre-Mer rayonnaient dans les circonscriptions administratives qui leur étaient confiées et dont ils étaient les commandants. Placé à la tête d'un cercle, d'une subdivision, d'une région ou d'un district selon la terminologie locale, le commandant ne le dirigeait pas depuis son bureau, mais partait à la rencontre de ses administrés au cours d'innombrables tournées. C'est à cet art du commandement en Afrique noire coloniale et à son évolution qu'est consacré ce livre. *Le Commandant en tournée* permet ainsi, à travers la confrontation de documents d'archives, de récits d'administrateurs de la France d'Outre-Mer et du regard critique de l'historien, de mettre en lumière tout un pan de l'histoire de ce qui fut l'Empire puis l'Union et la Communauté française, liant en un passé commun la France, l'Afrique noire et Madagascar.

De son côté, deux contributions de **Michel Pousse** à des ouvrages collectifs

sont parues récemment :

- « **Déviance politique, religieuse et culturelle en Inde** », in C. Duboin (éd.), *Dérives et déviances*, Paris, SEDES, 2005, pages 85-93.

- « **R.K. Narayan and the western reader** », in N. Natarajan (ed), *Confluences : studies in comparative literature*, Chennai, **Inland Books**, 2005, pages 86-103.

Enfin, **Nicole Crestey** a participé au colloque qui s'est tenu en décembre 2001 sur l'imaginaire du volcan dans l'océan Indien et dont les actes viennent de paraître sous le titre : *Magma mater. L'imaginaire du volcan dans l'océan Indien*, sous la direction de Françoise Sylvos et **Marie-Françoise Bosquet**, Paris, Le Publieur, 2005, 250 pages. Sa contribution, « **Bory de Saint-Vincent a-t-il marqué la fin de l'imaginaire du volcan ?** », pages 89-105, concerne l'apport de cet explorateur à la connaissance géologique du volcan de la Fournaise en 1801.

Articles

Isabelle Poussier continue d'alimenter *Picassiette*, sur le site « Arts et culture » du CRDP de la Réunion (<http://www/crdp-reunion.net/>) :

- « **Compte rendu Art 21** », n° 265 ;

- « **Venise pour l'art contemporain, art 21, suite** », n° 26 ;

- « **Conjuguer l'art au présent et au futur** », hors-série n° 2.

Quant à **Paul Obadia**, sa passion pour le cinéma ne faiblit pas si l'on en juge par les deux articles qu'il vient de faire paraître dans *CinémAction* :

- « **Superman en Espagne - Sur deux films d'Almodovar : le juste poids des corps** », n° 112 (« Le surhomme à l'écran »), troisième trimestre 2004, pp. 101 à 106 ;

- « **Les pleins pouvoirs : l'utopie selon Clint Eastwood** », n° 115 (« Utopie et cinéma »), 2005, pp. 138 à 145.

Maquette :
Philippe Guillot
IUFM de la Réunion

ISSN 1769-7107

EXPRESSIONS

Revue semestrielle de l'IUFM de la Réunion

Au sommaire des précédents numéros

23 / Novembre 2004

Hommage à Bernard Jolibert

M. Pousse, *Adiu Jolbert* ; J. Lombard, *Pensée de l'éducation, aventure philosophique* ; Br. Barthelmé, *La défense des savoirs scolaires* ; Y. Lorvellec, *Un philosophe polémiste* ; B. Vandewalle, *Les figures philosophiques du maître* ; Ph. Guillot, *À la Réunion, une école de la réussite pour qui ?* ; M.-Fr. Bosquet, *Une pédagogie de l'amour : l'exemple du théâtre de Bernard Jolibert* ; G. Ferréol, *Bernard, Jo, Georg et les autres* ; R. Audrain, *Bernard Jolibert musicien* ; **Textes récents de Bernard Jolibert** : *Science et religion chez Auguste Comte* ; *La laïcité* ; *L'autorité et ce qu'elle n'est pas* ; *Dissenter, pour quoi faire ?*

24 / Décembre 2004

Dossier « Analyse de pratiques » : J. Lambert, *Co-conseil, co-construction et partage des savoirs* ; J. Lambert, *La place de la vidéo-formation dans les ateliers d'analyse de pratiques* ; L. Le Roux, *Pratiques, réseaux et territoires : les professeurs-documentalistes aux confluences des mutations* ; I. Poussier, *Spécificité des arts visuels à travers l'analyse de pratiques* ; A. Millet-Babassud, *Pour une pédagogie de la motivation* ; **Recherches diverses** : Y. Rolland, *L'apport et les limites des références théoriques dans la constitution de l'inconscient cognitif chez l'enfant apprenant une L2 à l'école : une gageure didactique ?* ; P. Uhl, *Du bon usage du livre de Gaston Zink*, Phonétique historique du français ; G. Ferréol, *Société de communication et « cyberspace »*.

25 / Juin 2005

Christine Pic-Gillard, *L'enseignement en langue identitaire en Catalogne espagnole et au Paraguay* ; Yvon Rolland, *Le rôle de l'enseignant dans le cadre de la compréhension orale* ; Guillemette de Grissac, *Dire, lire, écrire la poésie* ; Guilhem Armand, *Idee d'une république philosophique* ; Bernard Jolibert, *Retraite*.

